



**EVENTOS DE ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
um estudo de caso

FERNANDA CELESTE DA ROCHA FILGUEIRAS

**EVENTOS DE ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre pelo Programa  
de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho  
Lopes

NATAL - RN  
2012

Filgueiras, Fernanda Celeste da Rocha.

Eventos de oralidade em aulas de língua portuguesa: um estudo de caso /  
Fernanda Celeste da Rocha Filgueiras. – Natal, RN, 2012.  
155 f.;il.

Orientador: Marcos Antonio de Carvalho Lopes

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de  
Educação. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino de Português – Dissertação. 2. Ensino Fundamental – Dissertação. 3.  
Sociointeracionismo – Dissertação. 4. Oralidade – Dissertação. I. Lopes, Marcos  
Antonio de Carvalho. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 811.134.3'3

FERNANDA CELESTE DA ROCHA FILGUEIRAS

**EVENTOS DE ORALIDADE EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:**  
um estudo de caso

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Aprovado em: 09/03/2012

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Antonio de Carvalho Lopes  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Presidente e orientador

---

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Examinador interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Marlúcia Barros Lopes Cabral  
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN  
Membro titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Cardozo de Freitas  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN  
Suplente interno

A Diego e Celeste, anjos de luz enviados pelas portas da maternidade a me inspirar os mais nobres ideais de vida; pela paciência com que souberam esperar ou renunciar aos passeios, às brincadeiras mais barulhentas, às atividades do Escotismo...; pelo amor que trouxeram e trazem à minha vida; a vocês, filhos queridos da minha alma, dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Pai de amor e misericórdia, por me amparar em todos os momentos do meu viver, sobretudo, aqueles nos quais a conversação é com Ele.

À minha família consanguínea e muito especialmente à espiritual, pelo apoio e incentivo em todas as etapas da minha vida: Socorro e Fernando Filgueiras, Saulo e Sávio Filgueiras; Sandra, Assis, Lidia e Estêvão.

A Carlos Henrique, não apenas pelas transcrições deste trabalho, mas também pelos momentos de carinho e atenção junto aos meus filhos e, especialmente, pelos momentos que, em sua companhia, recebi o afeto, o apoio, o incentivo e o cuidado de que eu precisei.

Ao professor Marcos Antonio de Carvalho Lopes, por ter me aceitado como sua orientanda e favorecer imensamente o meu crescimento intelectual.

Ao professor Assis Pereira, pelo incentivo e pelas valiosas sugestões, que contribuíram substancialmente para a realização deste trabalho.

Aos professores e alunos, sujeitos da escola pesquisada, pela indispensável e importante colaboração na construção e concretização deste trabalho.

À equipe pedagógica da escola-campo de pesquisa, pelo apoio recebido.

Aos amigos do Escotismo, por compreenderem o meu Afastamento e esperarem pacientemente o meu retorno às atividades do GEU.

A Sara Raquel, pela formatação deste trabalho, pelas nossas conversas enriquecedoras e pelo apoio humano e fraterno com os quais brinda nossa amizade.

A Francisco Carlos pela revisão do texto escrito com zelo, atenção e carinho que sempre marcaram nossa amizade.

A Alexander, por interceder junto à Secretaria de Educação do município de Parnamirim pela prorrogação do meu afastamento e pela atenção sempre fraternal.

A Cibele Lucena, pela importante ajuda com o empréstimo de livros e no apoio à fase inicial de pesquisa, contribuindo para a realização deste trabalho.

A Maria Elimar (Mainha), por cuidar dos meus filhos com zelo maternal.

A Allany Amadine, Ana Teresa e Cláudia, pelo apoio psicológico a mim e aos meus filhos.

Aos queridos e nobres amigos “reencontrados” nesta existência, com os quais compartilho os valores superiores da vida em momentos de alegria ou dificuldade: Sara Raquel, Alexandrina, Francisco Carlos, Alexander, Marlene, Rose Marie e Ricardo, Manuela Bellot, Suzane, Tânia Maruska e Etiene.

*"Há quem diga que todas as noites são de sonhos.  
Mas há também quem garanta que nem todas, só  
as de verão.  
Mas, no fundo, isso não tem muita importância.  
O que interessa mesmo não são as noites em si,  
são os sonhos.  
Sonhos que o homem sonha sempre.  
Em todos os lugares, em todas as épocas do ano,  
dormindo ou acordado."  
(Shakespeare).*



## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o tratamento oferecido ao estudo da linguagem na modalidade oral nas aulas de língua portuguesa nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, à luz de concepções sociointeracionistas da linguagem. Para tal, fundamentamo-nos nas contribuições de Bakhtin (1992), Marcuschi (2005), Batista (2001), Antunes (2009), Bagno (2002), Suassuna (2009), Ramos (2002), Castilho (2002), Oliveira (2003), dentre outros, como também fundamentamo-nos nos objetivos estabelecidos nos programas oficiais, dentre os quais estão os PCN de língua portuguesa, o PNLD e o regimento escolar. O campo de pesquisa escolhido foi uma escola pública da cidade de Parnamirim-RN, onde os dados foram coletados durante as visitas, em entrevistas gravadas com os sujeitos e também durante as observações às aulas. Após esses procedimentos de coleta de dados, procedeu-se à sua análise, que esteve vinculada ao referencial teórico. Os resultados da pesquisa apontam características no tratamento da linguagem oral que refletem, principalmente, uma concepção de língua e linguagem trazida pelos professores, ainda muito vinculada a concepções estruturalistas, sem conseguir efetivar um trabalho que contemple a oralidade como objeto de estudo.

**Palavras-Chave:** Ensino de Português. Ensino Fundamental. Sociointeracionismo. Oralidade.

## **RESUMEN**

Este trabajo tiene como objetivo investigar el tratamiento ofrecido al estudio de la lengua en la modalidad oral en clases de lengua portuguesa en los 3º y 4º ciclos del Nivel Fundamental a la luz de concepciones sociointeracionistas de lenguaje. Para tal, tomamos como referencia las contribuciones de Bakhtin (1992) Marcuschi (2005), Batista (2001), Antunes (2009), Bagno (2002), Suassuna (2009), Ramos (2002), Castilho (2000), Oliveira (2003), entre otros, como también tomamos como referencia los objetivos establecidos en los programas oficiales, entre los cuales están los PCN de lengua portuguesa, el PNLD y el regimiento escolar. El campo de pesquisa seleccionado fue una escuela pública de la ciudad de Parnamirim donde los datos fueran colectados en visitas, en las entrevistas grabadas con los sujetos y también durante las observaciones a las clases. Hecho estos procedimientos de coleta de datos se hizo su análisis que estuvo vinculada al referencial teórico. Los resultados de la pesquisa indican características en el tratamiento ofrecido al lenguaje oral que refleja, principalmente, una concepción de lengua y lenguaje adoptada por los profesores aún muy vinculada a las concepciones estructuralistas, sin lograr una práctica que contemple la oralidad como objeto de estudio.

**Palabras clave:** enseñanza de Portugués. Nivel Fundamental. Sociointeracionismo. Oralidad

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01 – Quantitativo dos recursos humanos da Escola .....	74
Quadro 02 – Perfil dos entrevistados .....	93
Quadro 03 – Tipos de atividades orais e suas ocorrências nas aulas.....	118
Quadro 04 – Características gerais das aulas observadas .....	119
Figura 01 – Plano de curso do professor Ricardo – Parte 1.....	121
Figura 02 – Plano de curso do professor Ricardo – Parte 2.....	122

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1. A MODALIDADE ORAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	17
1.1. A pesquisa linguística sobre a oralidade .....	31
1.2. A oralidade e as diretrizes oficiais .....	38
1.2.1 Os PCN de Língua Portuguesa .....	39
1.2.2. O PNLD .....	47
1.3 Conceitos básicos no trabalho com a língua falada em sala de aula .....	53
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	58
2.1. Definição da Pesquisa.....	58
2.2. O desenho da pesquisa, suas fases e sua trajetória .....	64
2.3 O campo de pesquisa .....	68
2.4. A coleta de dados.....	74
2.4.1. Os sujeitos da pesquisa: .....	78
3. A ORALIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA: o espaço da oralidade no Ensino Fundamental .....	85
3.1. O lugar da oralidade no Projeto Político-Pedagógico da escola.....	87
3.2. O professor de língua portuguesa e sua concepção de oralidade .....	93
3.2.1. A oralidade na concepção do professor Ricardo.....	94
3.2.2. A oralidade na concepção do professor Paulo .....	98
3.2.3. A oralidade na concepção do professor Álvaro .....	104
3.3. a oralidade e as práticas docentes.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	148
REFERÊNCIAS.....	155
APÊNDICE .....	160
ANEXOS .....	166

## INTRODUÇÃO

O uso da linguagem oral na vida cotidiana atesta que a participação efetiva do cidadão na sociedade se dá muito, e especialmente, pela voz, pela fala em situações de comunicação real. Porém, a experiência e também a observação nos faz perceber que, na maioria dos falantes, a produção de textos orais, principalmente em situações formais, como em seminários, por exemplo, é acompanhada de timidez, insegurança, falta de coesão, coerência, etc., que geram, no expositor, até certo pavor por antecipar-se a tais dificuldades, com as quais irá se deparar. Observa-se também que a produção oral em contextos informais, como no âmbito familiar, por exemplo, se dá sem tantos percalços e tensão. No entanto, o estudo dessa habilidade oral não recebe a mesma atenção nas aulas de LP que outras habilidades linguísticas como a escrita e a gramática.

Tais fatos vêm ocupando a atenção de pesquisadores e despertando, igualmente, o interesse, tanto da comunidade acadêmica como também dos profissionais cuja área de atuação se vincula à linguagem e especialmente ao ensino-aprendizagem do Português como língua materna. Um dos argumentos que reforçam o estudo de habilidades orais nas aulas de LP está ínsito na responsabilidade direta que essa disciplina assume pelo ensino-aprendizagem de conhecimentos sobre a língua e a linguagem e o desenvolvimento de habilidades tanto orais quanto escritas e gramaticais.

Dessa forma, a problemática geral pode ser delimitada com o seguinte questionamento: *qual o tratamento oferecido ao estudo da linguagem oral nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental?*

Em detrimento disso, a pesquisa recorreu às observações em sala de aula com o objetivo principal de *descrever* como o professor realiza os procedimentos nos quais a linguagem oral é requisitada, o que revela como o professor trabalha essa habilidade nas aulas de Português nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental,

buscando contribuir para a compreensão de como é realizado o estudo da oralidade nesse contexto escolar.

Portanto, com intuito de construir um conhecimento teórico a respeito da temática, utilizamo-nos de autores que argumentam a favor da oralidade como objeto de estudo nas aulas de Português como língua materna, como, por exemplo, Marcuschi (2005), Batista (2001), Antunes (2009), Bagno (2002), Suassuna (2009), Ramos (2002), Castilho (2000), Oliveira (2003), dentre outros. Esses autores evidenciam o privilégio dado ao estudo da escrita e da gramática em detrimento da oralidade e abordam os vários aspectos imbricados no processo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna e no estudo da habilidade oral em aulas de Língua Portuguesa em contexto escolar.

Além desses autores, procuramos complementar nossos conhecimentos acerca do objeto de pesquisa com os documentos oficiais que orientam o ensino da língua materna em nível nacional, PCN de Língua Portuguesa e o PNLD, como forma de circunscrever os limites de referencial teórico sob o qual colocamos a visão investigativa.

As leituras realizadas nos levaram a considerar primeiro alguns fatores que influenciam a prática em sala de aula, como, por exemplo, a concepção de língua adotada por cada professor, as condições nas quais se dá o processo de ensino e as informações teóricas presentes na formação profissional do professor. Esses fatores nos estimularam a investigar a prática docente nas aulas de língua portuguesa, confrontando-a com as diretrizes oficiais e com os pressupostos sociointeracionistas subjacentes a esse documento.

A investigação se baseou no pressuposto de que a concepção de língua e linguagem adotada pelos professores ainda se fundamenta nas concepções tradicionais e estruturalistas da língua que compreendem o processo linguístico como um sistema de regras a serem internalizadas e descritas pelo falante através de análises de frases descontextualizadas, desconsiderando o uso real que se faz da língua. Tais concepções não coincidem com as ideias e direcionamentos encontrados nos PCN de Língua Portuguesa de cunho sociointeracionista que

indicam o trabalho com a oralidade como parte dos conhecimentos pertinentes ao estudo da língua e da linguagem, neste caso, da LP.

Sendo a concepção de língua adotada pelo professor o que caracteriza seus objetivos e, por isso, seus procedimentos, questionamo-nos sobre a concepção de linguagem oral que o professor possui, quais procedimentos estão sendo utilizados no seu trabalho com a oralidade, se esses estão sendo empregados e como estão sendo realizados.

No intuito de encontrar possíveis esclarecimentos para esses questionamentos, escutamos as opiniões dos professores de Língua Portuguesa dos 3º e 4º ciclos (6º, 7º, 8º e 9º ano) do Ensino Fundamental sobre a oralidade e sua prática em sala de aula, o que nos favoreceu uma ideia sobre a base na qual se apoia a realização do trabalho com a oralidade em aulas de língua portuguesa.

A escuta se deu através de entrevista semiestruturada gravada e as perguntas procuravam identificar o conceito dos professores sobre a linguagem oral bem como a maneira que eles entendem o trabalho em sala de aula e o modo como o realizam. A entrevista foi feita com três professores que compunham o quadro de professores de LP no turno vespertino da escola-campo de pesquisa.

Além desse procedimento, realizamos a observação das aulas dos professores entrevistados à luz de concepções sociointeracionistas e dos conhecimentos adquiridos nas leituras que construíram o referencial teórico. Concentrar nossa observação, à luz do sociointeracionismo, nessa etapa do processo de ensino, possibilitou-nos uma análise cuja interpretação veio revelar situações, algumas já previstas, mas também outras que não supúnhamos considerar caso nos eximíssemos de tal observação.

Dessa forma, o relato dessa experiência investigativa foi organizado em três capítulos. No capítulo I, **A modalidade oral e o ensino de Língua Portuguesa**, abordamos um estudo sobre o contexto atual de ensino-aprendizagem do Português como língua materna no Brasil, referenciando o ensino da oralidade a partir dos documentos oficiais e de pressupostos sociointeracionistas. No capítulo II, **Aspectos metodológicos da pesquisa**, descrevemos o percurso metodológico, definindo o

tipo de pesquisa, relatando suas fases e trajetória, logo, caracterizamos o campo de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos na coleta dos dados. No capítulo III, **A oralidade no contexto da escola**, apresentamos a interpretação dos dados coletados nas entrevistas, observações às aulas e visitas ao campo de pesquisa, analisando as ocorrências orais em sala de aula sob uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e evidenciando os fatos que, na nossa percepção, incidiam reflexos sobre o estudo da oralidade nas aulas observadas.



## 1. A MODALIDADE ORAL E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aqui apresentamos um breve estudo sobre o contexto atual de ensino-aprendizagem do Português como língua materna no Brasil, como também, situamos o ensino da oralidade como orientam os PCN de LP, o PNLD à luz dos pressupostos sociointeracionistas.

Nesse percurso, percebemos que apesar de a linguagem oral, na nossa sociedade, ser utilizada na maior parte das atividades diárias<sup>1</sup>, o trabalho com a oralidade em sala de aula ainda não divide o mesmo espaço que é oferecido principalmente ao estudo da gramática e da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Esse é um fato constatado por autores como Marcuschi (2005), Batista (2001), Antunes (2009), Bagno (2002), Suassuna (2009), Ramos (2002), Castilho (2000), Oliveira (2003), dentre outros, que argumentam a favor da oralidade como objeto de estudo nas aulas de Português como língua materna.

Segundo Marcuschi (2005, p.18), a aquisição dessa linguagem oral ocorre de forma natural nas relações sociais e dialógicas do cotidiano que se iniciam ainda em tenra idade. A convivência entre os indivíduos vão tecendo relações sociais, ideológicas e culturais permeadas, especialmente, pela linguagem oral. Mesmo em culturas onde a escrita já está estabelecida, a linguagem oral é a forma de comunicação mais usual, pois, em todas as instâncias, somos solicitados ao uso da linguagem nessa modalidade.

Desde as mais simples enunciações cotidianas até as mais elaboradas, “[...] a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. [...]” (BAKHTIN, 1992, p. 282). Mas, apesar da constante presença da linguagem oral no cotidiano das pessoas, existem circunstâncias de interlocução nas quais não

---

<sup>1</sup> Em pesquisa coordenada pelo professor Marcuschi, intitulada “Fala e escrita: usos e características”, foi demonstrado através de levantamento, com algo mais de 500 pessoas, que “... A grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista...” (Cf. MARCUSCHI, 2005, p. 20)

conseguimos expressar nossas intenções por nos faltar habilidades linguísticas próprias dessas circunstâncias e desses contextos comunicativos. Isso acontece por não termos tido experiências comunicativas que nos propiciem o domínio das habilidades linguísticas pertinentes aos variados contextos comunicativos. Existem estilos e modos de falar que devem se adequar aos diferentes contextos e diferentes interlocutores. Em uma entrevista de trabalho, por exemplo, o uso de gírias poderia ser inapropriado, gerando uma má impressão relacionada ao desrespeito. Desse modo, as diversas habilidades linguísticas são adquiridas e desenvolvidas na medida em que o falante vivencia situações de interlocução próprias de cada esfera de produção verbal.

Porém, a escola não se ocupa do aperfeiçoamento da modalidade oral, que inclui, entre outras, a noção do que é adequado ou inadequado em determinada situação de comunicação oral. Seria na escola, e mais especificamente no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, onde os alunos deveriam refletir sobre os usos da língua e desenvolver a linguagem, em especial a oral, nas variadas formas de manifestação, a depender do contexto onde está sendo usada, mas

[...] “as instituições escolares lhe dão atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita [...]. Seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar ser transformada em objeto de estudo em sala de aula. O certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a idéia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua. (MARCUSCHI, 2005, p. 21).

Segundo Ramos (2002), as aulas de Português como língua materna são centradas na análise e produção da escrita e as habilidades desenvolvidas nesse processo ficam muito distantes do uso real que fazemos da escrita no dia-a-dia. Ramos (2002, p. 2) afirma que “[...] é frequente o professor de língua materna gastar a maior parte do tempo ensinando análise sintática, regras de acentuação e pontuação [...]”, denotando concentração nas atividades em torno de tópicos gramaticais, que também ocupam espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa.

Creemos ser importante mencionar um dos fatores que levaram às análises normativo-descriptivas encontradas nas gramáticas, tão largamente usadas no ensino tradicional. O privilégio dado ao estudo da frase e dos seus elementos constitutivos como objeto de análise da sintaxe originou-se, segundo Weedwood (2002, p. 28-35), de “[...] um problema de interpretação da palavra *autotelōs*, que gerou uma concepção distorcida de ‘frase’ que permanece praticamente intacta até hoje no ensino gramatical tradicionalista” (WEEDWOOD, 2002, p. 34). Para os **gregos**, um *lógos* expressava um enunciado significativo, ou seja, que continha um sentido completo. O termo *autotelōs lógos* significava “expressão autossustentada” por estar inserida **dentro de uma situação comunicativa que contextualizava** seu entendimento, sua interpretação. Portanto, em princípio, a concepção de **enunciado** dada pelos **gregos** comportava o sentido completo por estar subsidiada por um **contexto**. No entanto, “[...] foi através dos gramáticos romanos da Antiguidade tardia que a doutrina gramatical grega, filtrada pela língua latina, se incorporou à tradição ocidental dominante”. (WEEDWOOD, 2002, p.34).

Como consequência da filtragem da doutrina gramatical grega oferecida pelos romanos, o que temos ainda hoje, na maioria das gramáticas normativas, é o que a autora designa de “teoria da frase autossuficiente”, pois

“Um problema de interpretação-tradução da palavra *autotelōs* gerou uma concepção distorcida de “frase”, que permanece praticamente intacta até hoje no ensino gramatical tradicionalista. Enquanto aqueles autores gregos tinham em mente, com *autotelōs lógos*, a idéia de “expressão autossustentada”, graças a seus elementos semânticos e à função dentro de uma situação comunicativa, isto é, dentro da totalidade de um texto, a tradição latina associou *autotelōs* a “completo, acabado, perfeito”, o que levou a tratar a frase como independente do texto em que ela aparece e como objeto suficiente para o conhecimento das relações sintáticas. (WEEDWOOD, 2002, p. 34-35)

Portanto, enquanto os gregos faziam referência ao contexto comunicativo, os latinos interpretaram *autotelōs lógos*, numa oração ou sentença, **dissociada** desse contexto comunicativo. Castilho (2000) igualmente nos traz o esclarecimento de que a expressão *autotelōs lógos* era própria de sentenças inseridas em uma situação comunicativa, a um texto ou tópico conversacional:

Ora, com essa expressão, os gregos estavam destacando a importância das sentenças numa situação comunicativa, num texto, em que cada uma delas tem de ter uma atuação autotélica, funcionando como um conjunto de elementos ligados solidariamente, para a constituição do sentido textual [...] [,] contribuindo para a constituição do **Tópico Conversacional**. (CASTILHO, 2000, p. 86, grifo nosso).

Daros (2006) nos diz que com essas informações

[...] é possível situar melhor parte das razões que orientaram os estudos linguísticos centrados apenas nas frases – e não nos textos – durante tantos anos. [...] novas linhas de investigação felizmente recuperaram a idéia de ‘sentido completo’ e, conseqüentemente, alteraram a concepção de língua e, mais especificamente, de língua materna e de seu ensino. (DAROS, 2006, p. 28).

Apesar da supremacia oferecida ao estudo de aspectos trazidos pela gramática normativa e da escrita nas aulas de LP, os estudos desenvolvidos sobre a linguagem resgatam a oralidade como parte significativa, e por isso indispensável, no desenvolvimento de habilidades linguísticas no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. A esse respeito, Magalhães afirma que

[...] não há mais questionamentos sobre a importância de se trabalhar o componente oral na sala de aula. Essa constatação se deu em decorrência das pesquisas em Linguagem, bem como das reflexões que se travaram, nas últimas décadas, no tocante ao trabalho escolar com a língua materna. (MAGALHÃES, 2008, p. 138).

Oliveira (2002) compartilha com Ramos (2002) a constatação de que as habilidades de produção e compreensão da escrita são amplamente desenvolvidas e analisadas pela escola a despeito da linguagem oral, que não é tratada como objeto de estudo e ratifica que

[...] a modalidade oral da língua ainda não atingiu o status de objeto de ensino, nem de forma “isolada” - oralidade vista como um fim em si mesma -, nem de forma “integrada” – língua falada vista como uma nova metodologia de ensino da língua materna. (OLIVEIRA, 2002, p. 46).

O reconhecimento de que participação efetiva do cidadão no seu meio social se dá muito, e especialmente, pela voz, pela fala, em situações de comunicação

real, justifica a assunção de metodologias de ensino de língua que oportunizem o conhecimento e a prática de estilos mais formais na modalidade oral que não estão presentes no dia-a-dia dos alunos. Essa prerrogativa favorece, especialmente, a competência linguística daqueles alunos do sistema público de ensino, oriundos de classes menos favorecidas, nas quais o uso da linguagem fica circunscrito às relações com a sua família e a sua comunidade, carecendo de habilidades no uso de estilos mais formais.

Uma prática docente centrada nos aspectos estruturais da língua não contempla aos alunos as experiências no uso da linguagem a partir de situações reais, tanto escritas quanto orais. Isso restringe o desenvolvimento do seu desempenho discursivo, que fica circunscrito às experiências comunicativas que estabelecem no convívio diário com a família e a comunidade. Se esse convívio não lhes oferecer situações comunicativas mais formais, conseqüentemente, não desenvolverão recursos linguísticos ou estilísticos próprios de contextos mais formais aos quais estarão exposto no decorrer de suas vidas, na escola e em outros setores da sociedade.

De acordo com Antunes (2009), seria contraproducente, portanto, continuar oferecendo um ensino de Língua Portuguesa no qual se “[...] revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas.” (ANTUNES, 2009, p. 19). Tal prática não desenvolve habilidades linguísticas próprias de situações comunicativas na modalidade oral, pertencentes a esferas de uso da língua em contextos mais formais, relegando o estudo da oralidade a procedimentos onde se constata, segundo a autora:

- A quase total omissão da fala como objeto explorado no trabalho pedagógico;
- Uma visão equivocada de que a fala é o lugar primordial para a transgressão das normas gramaticais;
- A ausência de atividades voltadas para o estudo reflexivo e prático dos gêneros orais da comunicação pública mais formal;

- Atividades que se concentram nos gêneros da oralidade informal, como a reprodução de registros informais de conversação, a explicação para um colega ao lado, etc.

Como uma das causas para as ocorrências acima observadas, essa autora aponta, principalmente, a falta de fundamentação teórico-metodológica do professor, sem a qual não poderá estabelecer os objetivos e os procedimentos que guiam à obtenção das competências linguísticas adequadas às concepções sociointeracionistas de língua e linguagem.

Batista (2001), ao realizar uma pesquisa, em 1990, sobre o que se ensina nas aulas de Língua Portuguesa, nos afirma que, “[...] no ensino do Português, o que se ensina é o produto de uma visão, entre outras coisas, do fenômeno da língua e do papel de seu ensino numa dada sociedade.” (BATISTA, 2001, p. 3) Ora, sendo a gramática o objeto de ensino, o fenômeno da linguagem é visto como mero código. Consequentemente, a visão do seu papel na sociedade seria limitada à descrição e à análise desse código, o que não procede, uma vez que a linguagem é uma forma de atuar sobre o outro, de interagir com o outro e com o mundo que nos rodeia.

Os demais pontos constatados durante a pesquisa de Batista (2001) deram origem ao livro *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. Nele, o autor afirma que “[...] a gramática é **por excelência**, o objeto que constitui a figura do ensino da disciplina.” (BATISTA, 2001, p.10, grifos nossos).

Segundo esse autor, o privilégio dado à gramática como um saber transmitido nas aulas de LP é também “[...] o resultado de uma produção, cujas mediações residem nas condições sob as quais se exerce a atividade mesma de transmissão [...]” (BATISTA, 2001, p. 13). Essas condições são constituídas da própria história do ensino de LP, das condições e concepções do professor sobre a língua e seu ensino, do contexto social e também da organização do trabalho pedagógico como um todo: o tempo, o espaço físico, as relações sociais em sala de aula, os materiais didáticos, dentre outros elementos que fazem parte da rotina de sala de aula. Se levados em consideração, esses fatores podem ajudar na compreensão do atual contexto de ensino do Português, onde se evidencia a preponderância de tópicos gramaticais e o escasso tratamento dado à oralidade.

Corroborando com as idéias acima e reforçando-as, Castilho (2000) nos diz que a restrição que se faz ao trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa se deve, igualmente, a determinadas situações com as quais o professor se defronta.

Nessa direção, o autor nos diz que, na atualidade, esse profissional vivencia três crises para as quais necessita encontrar soluções. A primeira é a crise social; a segunda, a crise científica; e a terceira, a crise do magistério.

A **crise social** se refere às mudanças provocadas, especialmente, pelo rápido processo de urbanização da sociedade brasileira e seus desdobramentos no ensino formal. Com a migração ocorrida mais intensamente entre as décadas de 70 e 80, a sociedade e, conseqüentemente, a escola se depararam com diversos falares oriundos da população rural, que foram se mesclando com o linguajar urbano e formando variações linguísticas próprias de cada região brasileira onde o processo de migração tomou lugar. No âmbito escolar, especialmente no âmbito das aulas de Língua Portuguesa,

[...] é 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. (CASTILHO, 2000, p. 10).

Na **crise científica**, estão envolvidos os conhecimentos linguísticos e suas repercussões para o ensino. No que tange às teorias sobre a linguagem, Castilho nos apresenta, resumidamente, três grandes modelos que nos possibilita uma melhor compreensão da linguagem e sua relação com a gramática: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social.

O primeiro modelo teórico concebe a linguagem como uma capacidade inata do ser humano que lhe possibilita reconhecer as sentenças, seu significado semântico e/ou a produção de um número infinito de sentenças, conferindo-lhes uma representação fonológica. Segundo esse modelo, a gramática estará preocupada em saber como as pessoas aprendem uma língua e como elas

interpretam e reproduzem as suas sentenças, ou seja, uma gramática da competência.

O segundo modelo entende a linguagem como uma estrutura composta por signos dispostos em níveis fonológicos, morfossintáticos e, em alguns modelos, níveis discursivos. De acordo com esse entendimento, a gramática estará preocupada com a estrutura da língua, descrevendo as regularidades dessa estrutura.

No terceiro modelo teórico, a linguagem é concebida como uma atividade social. A situação de comunicação é tomada como referência para a compreensão do uso que se fez da linguagem naquela situação comunicativa e de como se deu seu funcionamento durante a comunicação, dessa forma,

Uma gramática que assim entenda a língua (como é o caso da gramática funcional) procura os pontos de contato entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social. (CASTILHO, 2000, p. 11).

É importante notar que esse modelo não desconsidera o estudo das estruturas. Ele associa o estudo e a análise dessas estruturas com os elementos que compõem a situação de comunicação para compreender como se deu o seu funcionamento dentro daquele evento comunicativo.

Nesse modelo, pode-se observar uma oposição, em relação aos dois primeiros, pela noção de **enunciação** à noção de enunciado. Ou seja, enquanto os dois primeiros modelos se ocupam dos enunciados desvinculados das circunstâncias de sua produção, aqui, a língua é vista como

[...] um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A Língua é em suma, uma enunciação, um elenco de processos, para cuja apreensão, a Semântica e a Pragmática se constituem em pontos de partida, sendo a sintaxe o ponto de chegada.” (CASTILHO, 2000, p. 12).

A **crise do magistério**, da qual nos fala Castilho (2000), envolve, além dos dois problemas anteriores, a desvalorização social do trabalho docente que afeta



desde a formação profissional até os recursos utilizados na prática pedagógica, como, por exemplo, os materiais didáticos. No que diz respeito ao complexo trabalho dos educadores nesse contexto, o autor menciona, entre outras coisas, a superação das deficiências da sua formação e a luta pela melhoria nas suas condições de trabalho. Segundo o autor, esses entraves colocam-no em uma “[...] situação muito desconfortável com respeito a ‘o que ensinar’, ‘como ensinar’, ‘para quem ensinar’ e, até mesmo, ‘para que ensinar’.” (CASTILHO, 2000, p. 13).

Em todos elas, podemos identificar elementos que alcançam o trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa e trazem implicações para o ensino da oralidade. Dissociá-los é perder a noção das peças dessa complexa engrenagem, gerando as interferências no trabalho com a oralidade em sala de aula. Além disso, desconsiderar quaisquer desses elementos, repercutiria de forma prejudicial nas soluções que se tenta encontrar para os problemas gerados por eles no trabalho com a oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa.

Assim, nos três grandes modelos teóricos de língua e linguagem descritos por Castilho para a crise científica, encontramos, no primeiro, a ideia do inatismo da língua. Essa teoria considera que a linguagem faz parte das capacidades do ser humano. Dita capacidade permite-lhe reconhecer e construir sentenças dotadas de interpretação semântica para as quais confere uma representação fonológica. Por isso, o estudo de sua gramática está preocupado em elucidar

[...] como as pessoas adquirem uma língua, como elas produzem e interpretam as sentenças dessa língua, e como elas percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua. Esses postulados buscam, em última instância, a Gramática Universal, subjacente a milhares de outras línguas naturais. (CASTILHO, 2000, p. 11).

No segundo modelo teórico, temos a língua sendo analisada como uma estrutura e um sistema formado por “[...] signos, distintos entre si, por contrastes e por oposições, organizados em níveis hierarquicamente dispostos: o nível fonológico, o nível gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível discursivo.” (CASTILHO, 2000, p. 11). Dessa forma, as gramáticas estruturais

se concentram no estudo das dimensões fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais, operando apenas no nível da sentença.

O estudo de aspectos da fala, nessas gramáticas, se limita às dimensões fonéticas e fonológicas. Segundo Suassuna (2009), estudos da língua portuguesa que tenham na sua concepção, esses pressupostos teóricos tratam o estudo da língua

[...] como um idioma homogêneo, estático e fechado, o que, em última instância, leva à eleição, como objeto de ensino-aprendizagem, de conteúdos exóticos ou irrelevantes comumente distanciados dos usos concretos e/ou orais da língua. [...] No que tange à oralidade, vemos que ela praticamente não tem lugar nesse modelo de ensino, [...] o fato é que o ensino da linguagem é livresco e as práticas orais são modeladas a partir da escrita (como no caso do jogral, da recitação, da leitura em voz alta... etc.) [...] (SUASSUNA, 2009, p. 29-31)

Por isso, torna-se necessário reforçar a atenção para o fato de que diferentes formas de conceber a língua e a linguagem levam a uma prática que desenvolve habilidades próprias de cada concepção teórica. Se a linguagem ainda é vista como um código linear e homogêneo, “[...] então, a leitura fica sendo a decifração desse código; a escrita, um exercício de uso desse mesmo código; e a gramática, o estudo de regras e conceitos de um modelo de língua.” (SUASSUNA, 2009, p. 32).

A maioria dos professores que ocupam hoje as salas de aula de Língua Portuguesa ainda concebe a linguagem como um “[...] fenômeno homogêneo, iniciando-se numa gramática formal (sobretudo estrutural) e tomando a sentença como seu território máximo de atuação.” (CASTILHO 1998, p. 12 *apud* BAGNO 2002, p.15).

A postura metodológica que analisa a língua como código e como estrutura ainda é perpetrada pela grande maioria dos professores de língua portuguesa, mesmo por aqueles professores que obtiveram conhecimentos sobre coesão e coerência textual e também sobre variação linguística, por exemplo. Segundo Santos (2005), esses conhecimentos já faziam parte do repertório acadêmico dos

cursos de Letras antes da publicação dos PCN, contudo, ainda não são transpostos para os alunos do Ensino Fundamental, a não ser como exemplos dispersos.

A imersão neste contexto científico atordoa professores cuja formação se pauta nos modelos do inatismo e do estruturalismo da língua. O terceiro modelo lhes chega de maneira superficial e, por isso, incompreensível, sem caminhos que favoreçam uma fundamentação teórica consistente com reflexos na sua prática docente.

De acordo com Bagno (2002), é no contexto da crise científica que encontramos uma das explicações para a dificuldade, por parte do professor, na transposição de conhecimentos linguísticos em procedimentos didáticos condizentes com um trabalho voltado para o desenvolvimento e aquisição de habilidades orais.

[...] os professores que se formam atualmente e que, em seus cursos universitários, entram em contato com as novas propostas científicas, **ainda não conseguem consubstanciá-las em instrumental pedagógico efetivo para sua prática de sala de aula.** (BAGNO, 2002, p.15-16, grifos nossos).

Para um estudo da língua e da linguagem que contemple o desenvolvimento de habilidades que promovam a interação do indivíduo com seu meio através de sua oralidade, teremos, no terceiro modelo teórico, apresentado por Castilho (2002), a observação e o estudo da língua

[...] como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. (CASTILHO, 2002, p.11).

Nessa teoria, o estudo da língua volta-se para a interação, na qual, por meio da enunciação, se analisa a interseção entre as estruturas encontradas nos modelos anteriores e as circunstâncias de produção do enunciado. Essa é a concepção teórica que interpreta o fenômeno da linguagem enquanto processos de interação que se realizam nas situações reais de uso da língua entre os interlocutores.

Em cada situação de interação verbal (oral ou escrita), deve ser levada em consideração a adequação entre a intenção dos interlocutores e os elementos sociais, históricos e culturais que caracterizam o contexto comunicativo. Essa adequação exige a versatilidade na escolha de uma linguagem condizente. Certamente que durante um evento comunicativo oral as escolhas nem sempre podem ser feitas de forma antecipada, cabendo aos interlocutores realizá-las durante o processo de interação. O produto da interlocução ou interação é o texto, na sua modalidade oral ou escrita. Fávero e Koch (1988) nos dizem que

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto [...] (FÁVERO E KOCH, 1998, p.25 *apud* SANTOS, 2005, p. 34).

Nos PCN, os conteúdos de língua portuguesa são articulados em torno de dois eixos principais: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão sobre a língua e a linguagem. “[...] Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como acontecia nos programas de ensino de antes.” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Nessa perspectiva, o estudo da oralidade a partir da produção textual discursiva é coerente com as propostas de trabalho orientadas pelos PCN que adotam a concepção sociointeracionista da linguagem para o trabalho com a oralidade.

A noção de **gêneros** (discursivos ou textuais) preconizada por Bakhtin (1992) é resgatada pelos PCN como o instrumento por meio do qual o ensino da língua se efetivará nas aulas de Língua Portuguesa:

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as (práticas) que decorrem de uma análise de extratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco tem a ver com a experiência discursiva. Dentro desse marco, **a unidade básica de ensino só pode ser o texto. (...) Desse modo, a noção de gênero constitutiva do texto**

**precisa ser tomada como objeto de ensino.** (PCN, 1998, p.23, grifos nossos).

Como apontam os autores mencionados, o estudo da linguagem oral em aulas de Língua Portuguesa, apesar de estar legitimado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e de oferecer ao falante o domínio mais amplo da língua materna nas várias esferas de seu uso em sociedade, ainda não é trabalhado como objeto de ensino nas aulas de Português como língua materna. Apenas se faz presente em sala de aula na forma de instruções e explicações didáticas, na correção de exercícios, nas conversas sobre a rotina da aula ou suas etapas, nas leituras em voz alta ou nas conversas cotidianas dos alunos e até mesmo nas apresentações de seminários. De acordo com Dolz e Schneuwly,

[...] ela não é **ensinada**, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Assim como denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores (...), o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. [...] a formação dos professores apresenta importantes lacunas. (Grifos nossos, SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.125-126).

O lugar da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa ainda é visto como oportunidades de expressão dos alunos, conhecidas como “participação em aula” e não como objeto de estudo sobre o qual incidem normas, sistematização de conteúdos, elaboração de objetivos e seleção de materiais didáticos específicos, assim como um espaço físico e social organizado para seu adequado exercício ao uso apropriado nos mais variados contextos sociais. De igual maneira, o contexto das aulas de Português como língua materna foi autorizado oficialmente, a considerar a oralidade que o aluno traz, como ponto de partida para os novos conhecimentos e reflexões acerca do uso que já faz da sua linguagem oral e dos usos que deverá fazer dessa linguagem oral (ou escrita), adequando-a aos diversos contextos comunicativos.

[...] 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.** [...] Essas novas convicções apontam para o ensino da Língua Portuguesa como uma reflexão sobre a língua como atividade, não apenas como estrutura [...] (CASTILHO, 2000, p.13-14, grifo nosso).

O enfoque dado à linguagem oral pelos PCN confere importante contribuição para a assunção de concepções que priorizam o estudo da língua oral na sua dimensão interacional e discursiva, admitindo que nesse domínio da língua, se estabelecem maiores condições para o desenvolvimento de competências discursivas, voltadas para a plena participação do indivíduo na sociedade. Os objetivos propostos para a escola no ensino da Língua Portuguesa estabelecem a organização de atividades que promovam o desenvolvimento e o domínio da oralidade em situações de uso público da linguagem. Nesse uso, o aluno deverá considerar o contexto onde sua produção oral irá se realizar, bem como os seus interlocutores, para assim selecionar o gênero mais adequado, fazendo uso competente de conhecimentos pragmáticos, semânticos e gramaticais (PCN, p. 49).

Dessa forma, segundo os PCN, espera-se, na produção de textos orais, que o aluno:

- Planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- Considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;
- Saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;
- Monitore seu desempenho oral levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e formulando o planejamento prévio, quando necessário;
- Considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais;

Através dessas ponderações, procuramos fortalecer a ideia de que não é mais admissível ignorar as contribuições trazidas pela linguística e áreas correlatas, continuando a ensinar a Língua Portuguesa sob os pressupostos

descontextualizados e limitadores de um ensino tradicional baseado em gramáticas descritivas.

### 1.1. A PESQUISA LINGUÍSTICA SOBRE A ORALIDADE

Magalhães (2008, p. 137-138) nos diz que a eficiência do estudo normativo da língua, centrado no ensino da gramática e da escrita, começou a ser criticada por volta dos anos 80, quando se iniciou no Brasil um movimento de análise do Ensino de Língua Portuguesa. Durante esse período, refletiu-se acerca de pontos como o objeto de ensino da língua, da metodologia utilizada pelo professor, como também sobre os cursos de Letras e a formação do professor egresso desses cursos.

Essa autora nos esclarece que a proliferação de pesquisas na área da fala veio a beneficiar os estudos da oralidade e a incitar a mudanças no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. As pesquisas, no século passado, favoreceram as correntes interacionistas em áreas como “[...] a Sociolinguística, a Pragmática, a Psicolinguística, a Semântica Enunciativa, a Análise da Conversação, a Linguística Textual, a Análise do Discurso [...]” (MAGALHÃES, 2008, p.138), que oferecem contribuições ao fenômeno linguístico do ponto de vista dos seus usos concretos. No entanto, esses conhecimentos não provocaram as mudanças esperadas nos contextos de ensino de Língua Portuguesa e “[...] não têm quase nenhuma repercussão no trabalho escolar com a língua materna.” (MAGALHÃES, 2008, p. 138).

No que diz respeito à formação profissional do professor de Português, Soares (2001) esclarece que, no Brasil, a Linguística só foi incorporada como disciplina nos cursos de Letras na década de 60. Em decorrência, na década de 80, os conhecimentos produzidos nas pesquisas linguísticas sobre Língua Portuguesa subsidiaram a regulamentação de conteúdos, objetos e objetivos no ensino do Português, condizentes com os avanços dos estudos linguísticos. De acordo com Soares,

[...] só nos anos 80 que os efeitos do seu ensino e da pesquisa linguística sobre a língua portuguesa começam a manifestar-se no ensino do Português. É nesse momento que, ao assumir referencial teórico próprio e pertinente, o ensino de Português, língua materna, ganha, finalmente, estatuto próprio. (SOARES, 2001, p. XI).

Acerca do compartilhamento desses conhecimentos, fala-nos Bagno (2004) que a divulgação dos resultados das pesquisas para um público maior é um movimento bem recente e ainda acontece de forma muito tímida, como também o é a “[...] transformação desses resultados em instrumental pedagógico capaz de interferir nas práticas de educação linguística, isto é, nas formas de ensinar a língua portuguesa nas escolas.” (BAGNO, 2004, p.07).

No seio das pesquisas linguísticas, podemos encontrar aportes teóricos importantes para o estudo da língua falada que não foram devidamente relacionados e inseridos na prática das rotinas escolares, especialmente no que concerne ao ensino do Português como língua materna. É possível verificar, “[...] hodiernamente (acreditamos que com frequência), uma supervalorização da escrita na escola, levando a uma posição de supremacia das culturas letradas ou, até mesmo, dos grupos que dominam a escrita.” (MAGALHÃES, 2008, p. 138). Essa postura vem corroborando para a discriminação e o preconceito social velado através de um ensino restritivo da gramática normativo-descritiva que impede a ampliação da competência discursiva do aluno.

A oralidade ainda é a marca de muitas sociedades que não dispõem da escrita e mantêm seus conhecimentos de mundo sendo passados de geração em geração, através das lendas, provérbios, mitos e todo o arcabouço de práticas que constituem a tradição oral. Mesmo em sociedades como a nossa, onde a escrita se estabeleceu, é comum encontrarmos, em vários setores, a prática da oralidade como recurso principal. Exemplo disso são os sermões, as palestras, treinamentos corporativos, exposições científicas, as aulas presenciais, meios de comunicação televisivos e radiofônicos, etc. Fávero (2007, p. 11), citando Biber (1988, p. 8) nos diz que,

[...] certamente, em termos de desenvolvimento humano, a fala é o *status* primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar antes de



escrever e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária. (BIBER apud FÁVERO 2007, p.11, grifo da autora).

No entanto, a oralidade, apesar de ocupar esse espaço nas práticas sociais, não ocupa, nas mesmas proporções, esse espaço nas práticas de ensino-aprendizagem do Português como língua materna<sup>2</sup>. No que se refere à linguagem, a preocupação com a fala só ganhou maior repercussão com o avanço nas investigações sobre a oralidade.

De acordo com Weedwood (2002), a língua passou de instrumento a objeto de estudo no momento em que a preocupação por conceber melhor formas específicas de língua e linguagem foi se atendo ao desenvolvimento de técnicas de estudos acerca do seu funcionamento, tanto pela escrita quanto pelos aspectos inerentes à fala.

No que se refere aos estudos da linguagem no campo da fala, somos herdeiros do legado de Saussure, que já havia demonstrado seu interesse quando demarcou a distinção entre língua e fala. Embora compreendesse a língua como sistema de valores que se opunham entre si, homogêneo e inserido na mente humana como produto social, Saussure compreendeu a fala como ação individual que sofre a influência de fatores externos, dos quais muitos não eram reconhecidos pelos estudos da Linguística, fato que a excluiu desse campo de pesquisa por não ser passível de análise segundo os critérios da época.

---

<sup>2</sup> A função comunicativa da linguagem que se realiza numa situação específica de comunicação já é uma realidade estabelecida na metodologia de línguas estrangeiras, na qual o objetivo seja a competência comunicativa e discursiva do falante. A esse respeito, é sabido que ainda se pratica, com propriedade, metodologias onde apenas o desempenho da leitura e da interpretação é requerido, não se privilegiando o uso da fala. Convém ressaltar que essa é uma metodologia específica no trabalho com a língua onde o objetivo é desempenhar competências de leitura e interpretação de textos escritos. Para o desenvolvimento da capacidade comunicativa do falante, essa metodologia não é utilizada no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, por não ser condizente com os objetivos que se quer alcançar.

A importância da contribuição saussuriana para os estudos da linguagem consiste na identificação da fala como um ato individual. Nessa direção, a teoria de Saussure apresentava uma dicotomia entre língua e fala.

A língua foi considerada como objeto de estudo da linguística, tida como essencial e mais importante do que a fala, considerada secundária. Com isso Saussure propôs uma linguística da língua que estudaria o sistema linguístico, sua homogeneidade e regularidades. A uma linguística da fala caberia o estudo das variações individuais do sistema linguístico. No âmbito dessa tradição e focalizando a fala, consolidaram-se, num primeiro momento, as disciplinas de Fonética e Fonologia, voltadas para o estudo dos sons. (AMORIM; ARAÚJO; RAFAEL; 2007, p. 164).

Essa dicotomia começou a ser desfeita no momento em que os pesquisadores recuperaram a fala como objeto de estudo da linguística e começaram a considerar a língua como **atividade** na qual quem falou, para quem falou, em quais condições e com qual intenção falou, antes desconsiderados, passaram a ter relevância fundamental.

É esse contexto que favorece o surgimento da linguística do texto ou Linguística Textual, onde a preocupação está nas manifestações linguísticas que ocorrem em situações reais de uso da língua, dentro de um contexto sócio-histórico. Essa forma de conceber o fenômeno da linguagem teve a inspiração nos pressupostos teóricos de Bakhtin, para quem

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Essa fase foi fecunda para o surgimento de várias correntes interacionistas que ofereceram contribuições à concepção sociointeracionista da linguagem. Dentre as áreas que se interessam pela fala, a Análise da Conversação (AC) surge no início da década de 60, a partir das pesquisas em Etnometodologia e Antropologia Cognitiva, tendo concentrado sua atenção “[...] até meados dos anos 70 sobretudo,

[na] [...] descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores”. (MARCUSCHI, 1999, p. 06).

Dentre os vários autores, mencionamos Kerbrat-Orecchioni (2006) que, muito peculiarmente, chama a atenção ao que designa como a “vocalização comunicativa da linguagem verbal”, na qual estão presentes uma **alocução**, uma **interlocução** e uma **interação**. Na alocução, está implícito um “destinatário fisicamente distinto do falante”; na interlocução, uma alternância de posturas de emissor e receptor, ou seja, o diálogo. E, na interação, está implícita “uma rede de **influências mútuas**” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 07-08), cujo poder está no exercício da fala.

Segundo a autora, o **contexto comunicativo** onde há a ocorrência de eventos de oralidade é fator importante na compreensão dos aspectos que são inerentes ao evento comunicativo, do qual fazem parte: o lugar, o objetivo e os participantes. (KERBRAT-ORECCHIONI 2006, p.25-27).

Ancorados nas teorias sociointeracionistas da linguagem, lembramos que a interação **verbal** diz respeito não só às manifestações orais como também escritas da língua. Nesse sentido, os estudos entre oralidade e escrita procuraram estabelecer as relações entre uma e outra, mas, no princípio,

[...] as investigações e estudos sobre a fala “[...] não resultaram em comparação entre fala e escrita, acentuando a especificidade de cada uma, mas a primeira é vista como primária e a segunda como dela derivada [...]” (FÁVERO, 2007, p. 10).

A “perspectiva das dicotomias” acentuou diferenças polarizadas e restritas acerca da fala e da escrita, cuja análise volta-se para “[...] o código e permanece na imanência do fato linguístico.” (MARCUSCHI, 2005, p.27). A análise de ambas as modalidades, sob uma única norma linguística considerada como padrão, representada pela **norma culta**, gerou as dicotomias que separam língua falada e língua escrita, com diferenças marcadas pela

[...] *visão imanentista*<sup>3</sup> que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. [...] A perspectiva da dicotomia estrita tem o inconveniente de considerar a fala como lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada. (MARCUSCHI, 2005, p. 28).

Para Fávero (2007), a língua falada foi considerada o lugar do caos até meados da década de 60, quando surgiram os estudos do texto. A análise deixava de concentrar-se apenas no produto para se deter mais no processo, passando a ser inserida nas análises de texto.

Segundo a autora, essa dicotomia entre fala e escrita tem inspirado estudos de sociólogos, educadores, psicólogos, linguistas, etc., o que cria a expectativa de que uma e outra modalidade já houvesse sido analisada. No entanto, essa expectativa vem sendo frustrada na medida em que a escrita continua sendo vista como “[...] de estrutura complexa, formal e abstrata, enquanto a fala, de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto.” (FÁVERO, 2007, p. 09).

Marcuschi (2005) observa que o estudo da oralidade e da escrita, atualmente, pressupõe um estudo das práticas sociais, cabendo analisar a oralidade, bem como a escrita, “[...] considerando a distribuição de seus usos na vida cotidiana.” (MARCUSCHI, p.15), ou seja, no espaço situacional onde seus usos são realizados.

Segundo esse autor, essa nova concepção de língua e de texto, vista como um conjunto de práticas sociais, começou a existir nos anos 80 em contraposição aos estudos que analisavam a oralidade e a escrita como dicotômicas, onde a fala, em oposição à escrita, era vista como redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada, fragmentária, etc., enquanto a escrita seria planejada, precisa,

---

<sup>3</sup> O termo refere-se a correntes teóricas mentalistas ou realistas da linguagem por creditarem à significação da palavra uma representação mental, onde a significação pertenceria à letra (seria imanente à palavra), opondo-se aos pragmáticos, que concebem a significação das palavras como resultado do processo de usos e hábitos linguísticos de uma dada comunidade inserida histórica, social e culturalmente.

normatizada, completa, entre outros aspectos. Nos dias atuais, “[...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e escrita como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. (MARCUSCHI, 2005, p. 16).

Conferindo igual importância às modalidades oral e escrita, esse pesquisador reforça a ideia de que não se deve analisar oralidade e escrita como opostas ou pressupor a supremacia de uma em detrimento da outra, como vem acontecendo no ensino de Português como língua materna, com o privilégio da escrita. “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.” (MARCUSCHI, 2005, p. 17).

Segundo esse paradigma, Marcuschi (2005) nos diz que “[...] *as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos. [...]*” (Grifos do autor, MARCUSCHI, 2005, p. 37). Portanto,

[...] será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os *usos da língua*, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. (Grifos do autor, MARCUSCHI, 2005, p. 16).

A força das ideias acima trazidas, dentre muitas outras que compõem o repertório de pesquisas em torno da oralidade, repercutiu no ensino da língua portuguesa, influenciando os documentos oficiais e legitimando o trabalho com a modalidade oral. Sua validade é o resultado dos estudos e pesquisas realizadas por professores, teóricos, enfim, pesquisadores, nos quais

[...] está presente a preocupação com a relação entre língua e sociedade, não mais no sentido formal e estrutural dos fatos linguísticos, [...] mas no sentido de que o cultural e o social influenciam e são influenciados pela linguagem [...], focalizando-a no seu ambiente de produção, na dependência dos interactantes, na relação estabelecida entre eles e no propósito comunicativo posto em andamento na ação conjunta compreendida. (RAFAEL; ARAÚJO; AMORIM, 2007, p. 164-165).

## 1.2. A ORALIDADE E AS DIRETRIZES OFICIAIS

Para Daros (2006, p. 44), é possível perceber, no Brasil, o “impacto” dos estudos realizados no campo da oralidade, com a sua inclusão nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), pois

Com o desenvolvimento dos estudos dessas referidas áreas, associados a outros como os da sociolinguística, a chegada da modalidade oral à sala de Língua Portuguesa tem, cada vez mais, sido considerada como um grande empreendimento na área dos estudos linguísticos. Atesta esse fato a incorporação do ensino da língua falada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – orientações oficiais da Política Pública de Ensino no Brasil. (DAROS, 2006, p. 30-31).

Dois motivos centrais podem justificar a repercussão das novas ideias no âmbito da Língua Portuguesa. De um lado, o fato de a competência oral ser considerada como parte indissociável da competência linguística a ser desenvolvida nos falantes, sob responsabilidade da disciplina de Português como língua materna. De outro lado, pelo fato de ser objetivo da escola, no tocante ao ensino do Português como língua materna,

[...] formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade – é oferecer a eles uma verdadeira *educação linguística*. (Grifos do autor, BAGNO, 2002, p. 80).

Dessa forma, reconhecendo-se a linguagem oral como integrante da competência linguística do falante e considerando que esta é de responsabilidade da Escola enquanto instituição, cabe à disciplina de Língua Portuguesa a organização de procedimentos que permitam o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da capacidade oral do aluno. Então, os objetivos de Língua Portuguesa têm um alcance que aponta para a assunção de metodologias e práticas pedagógicas que consigam dar conta das exigências e necessidades do trabalho com a linguagem oral já acatada nas diretrizes oficiais como resultado das pesquisas no campo da oralidade.

Considerando a repercussão dessas pesquisas, portanto, procuramos percorrer um pouco sobre como o ensino da oralidade está colocada nos PCN e no

PNLD. Para tal, estabelecemos um breve diálogo com algumas considerações dos PCN de Língua Portuguesa referentes aos volumes para os 3º e 4º ciclos (6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental), por ser nesses ciclos onde as observações empíricas tomaram lugar.

No que se refere ao PNLD, consideramos o guia 2011 para o ensino fundamental, nível II, que corresponde aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

### 1.2.1 OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os PCN têm sido vastamente mencionados, seja nos discursos da mídia, seja como referência em trabalhos científicos, como este, ou em programas de formação de professores e ainda pelos critérios que vão determinar o conteúdo dos livros didáticos a serem escolhidos nas escolas. Tais espaços representam indícios da influência que esse documento exerce no âmbito educacional e de sua importância como referência para a consecução de determinados objetivos educacionais.

No que diz respeito ao ensino de Português como língua materna, o documento tem como finalidade constituir-se um referencial

[...] para discussões curriculares da área [...] [contribuindo] com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas [...] nas quais se deve levar em consideração a inter-relação existente entre [...] o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor [...] (PCN, p. 13-22).

Baseando-se na assertiva de que a escola está autorizada a promover o desenvolvimento social do indivíduo, os PCN destacam a responsabilidade da escola no processo de democratização através do acesso aos saberes linguísticos que viabilizam a participação social do indivíduo. Vejamos:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola **a função e a responsabilidade** de garantir a todos os seus alunos **o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania**, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau

de letramento das comunidades onde vivem os alunos [...] (PCN, 1997, p. 19, grifo nosso).

Segundo os PCN, o objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa “(...) é o conhecimento **linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem (...)**” (Grifos nossos, p. 22). No que diz respeito à Língua Portuguesa, o documento evidencia um embasamento teórico-filosófico e social voltado para concepções sociointeracionistas da linguagem. Encontramos nele sugestões de trabalho, os gêneros textuais como conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, ideias sobre letramento e demais conceitos que gravitam em torno da visão de que a linguagem é o resultado da interação do indivíduo com seus pares, em um contexto social que, ao mesmo tempo, constrói e é construído através da linguagem, mediadora das relações em sociedade. A verbalização oral ou escrita que resulta das várias formas de interação se constitui num todo significativo que é o texto. A partir do estudo do texto se propõe a análise e a reflexão dos seus elementos constitutivos sedimentados pela noção de gêneros textuais.

A visão de língua e linguagem que ampara as orientações dos PCN é a de que

[...] interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. [...] O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. [...] caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. [...] Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, desse modo, **a noção de gênero**, constitutiva do texto, **precisa ser tomada como objeto de ensino**. (PCN, 1997, p. 21-23, grifo nosso).

As características acima apontadas têm como direção uma concepção sociointeracionista da linguagem, na qual o texto e o discurso são, pelo documento, tratados como objeto de ensino-aprendizagem onde o “gênero” é admitido como seu objeto específico.

Segundo os PCN,



O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. (PCN, 1997, p. 21).

No entanto, curiosamente, mesmo com a referência que se faz à adoção de uma concepção sociointeracionista de língua, de gênero discursivo e de texto, não podemos encontrar a noção de **enunciação**, tão importante, na nossa percepção, no entendimento do que seja texto. Ao abordar o tema “O texto como unidade de ensino” (p. 28), lemos:

[...] ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos. [...] Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, **nem sequer podem ser considerados textos, pois são simples agregados de frases**. (PCN, 1997, p. 28-29, grifo nosso).

Não se depreende claramente o porquê de um texto ser considerado como tal. O que deveria ser considerado pelo documento como “um todo significativo”? Que “conjunto de relações” é esse que se estabelece em um texto coeso e coerente?

Sem a noção ou conceito de enunciação, a ideia do que seja “texto” permanece vaga e imprecisa.

Essa lacuna, a nosso ver, pode favorecer a continuidade daquela mesma abordagem aditiva, uma vez que não se apresenta ao professor o diferencial entre texto e frase. O que diferencia essencialmente um *agregado de frases* de um *texto*? Por que um agregado de frases não pode ser considerado texto? A noção de *enunciação*, tão importante para a compreensão de um texto, não é sequer mencionada. A situação comunicativa que contribui à formação do texto enquanto produção textual não está claramente relacionada. Halliday e Hassan (1976) *apud* Milanez (1992) nos dizem que as sentenças realizam o texto, conformando-o, mas as sentenças não são o texto. O texto é o significado maior que foi composto pelas

sentenças **em determinadas circunstâncias de realização e produção comunicativa**.

[...] o texto não consiste em sentenças, ele apenas se realiza nelas, sendo que as partes do texto não se integram como as partes de uma sentença. Assim, ele não é o resultado de uma simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas de **operações comunicativas em situação comunicativa**. (HALLIDAY; HASSAN (1976) apud MILANEZ, 1992, p. 37, grifo nosso).

Milanez ainda complementa:

Além disso, o texto não é uma simples sequência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa; nesse sentido ele é mais que uma unidade linguística, porque só existe a partir e dentro de uma situação particular de interação comunicativa. (MILANEZ, 1992, p. 38).

Já que o documento se propõe também a fornecer referencial teórico para orientar o trabalho do professor, a ausência de esclarecimentos sobre o *enunciado* dificulta o entendimento da diferenciação entre texto e frase ou entre texto e não texto. Parece-nos aceitável dizer que a noção de texto apresentada pelo documento favorece a uma interpretação de texto como sendo “uma sequência coerente de sentenças”, sem ater-se ao diferencial que deve considerar *a atividade discursiva oral ou escrita* como uma “ocorrência comunicativa” através do qual um texto se constitui.

Na disposição de propor o ensino-aprendizagem da língua materna através de textos, orais ou escritos, o documento organiza a seleção dos conteúdos de ensino condizentes com as habilidades a serem desenvolvidas. Em função disso, a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa se faz em dois eixos básicos: O uso da língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. De acordo com os PCN,

[...] considerar a articulação dos conteúdos nos eixos citados significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. (PCN, 1997, p. 34).

Dentro desse pressuposto encontramos a oralidade como uma modalidade a ser aprimorada, tanto e com igual importância quanto a modalidade escrita. Esse nos parece um diferencial oferecido especialmente para que a visão dicotômica entre fala e escrita, com a supervalorização dessa última, seja revista sob uma perspectiva de *complementaridade*, “[...] pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua.” (MARCUSCHI, 2005, p. 34, grifos do autor).

Na organização dos conteúdos, o documento propõe atividades a serem realizadas e adequadas ao contexto escolar, devendo a escola contribuir para o desenvolvimento de habilidades requeridas em certas atividades escolares. Vejamos:

[...] cabe à escola **ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas**: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor **situações didáticas** nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (PCN, 1997, p. 25, grifo nosso).

Concordamos com Santos (2004) que esse documento poderia subsidiar com mais informações teóricas os conhecimentos linguísticos do professor sobre oralidade e, mais especificamente, sobre os gêneros, os quais aparecem como objeto de ensino-aprendizagem.

No entanto, ele se restringe apenas à sugestão de atividades, omitindo os esclarecimentos sobre as especificidades das habilidades linguísticas requeridas para cada gênero, como se já estivessem presentes no aluno tais habilidades e precisassem apenas ser “encaixadas” nas atividades que são sugeridas pelo documento, supondo igualmente a apropriação pelo professor de conhecimentos teóricos, metodológicos e pedagógicos responsáveis pelas transposições didáticas desses conhecimentos em conteúdos de ensino-aprendizagem.

Essas observações nos parecem importantes porque a mediação do professor, como atitude pertinente à atuação pedagógica, também está posta no

documento: “[...] ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral [...]” (PCN, 1997, p. 25). Pois quem é diretamente responsável por esse ensino é o professor de Português.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar os esforços de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (, PCN, 1997, p. 22, grifo nosso).

À época da publicação dos PCN (1997), a maioria dos professores em atividade profissional era egressa de cursos nos quais as concepções sociointeracionistas da linguagem ainda não faziam parte de sua formação acadêmica, sendo, portanto, muito difícil, senão impossível, por parte daqueles professores fazer a transposição didática de teorias linguísticas que desconheciam. Em consequência disso, o “[...] despreparo de muitos professores, que desconhecem os progressos da Linguística, ocasiona um tipo de orientação desprovida de utilidade prática para o desempenho comunicativo do aluno.” (MILANEZ, 1992, p. 07).

Nessa perspectiva, nos parece que as menções feitas pelos PCN às atividades com o uso da modalidade oral carecem de aporte teórico-metodológico que seria muito útil aos professores no que se refere ao **como** “[...] ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas [...]” (PCN, 1997, p. 25), para **desenvolver a competência oral** através de procedimentos didáticos voltados para atividades que envolvam a fala e que “façam sentido para o aluno”, conforme o próprio documento, mais adiante, enfatiza:

[...] necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são **organizados** de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, **supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.** (PCN, 1997, p. 24, grifo nosso).

Algumas das atividades propostas pelo documento para o ensino da oralidade, como os seminários e as apresentações teatrais, não são, de fato, situações onde a fala espontânea tenha lugar. São, sobretudo, situações que Marcuschi denomina de “oralização da escrita”, onde é preciso preparar o aluno para os trabalhos e atividades do contexto escolar, *nos quais ele precisará falar*. Sobre as apresentações teatrais, Preti<sup>4</sup> (2004, p. 200-214) nos diz que não são, de fato, exemplos de fala espontânea, mas textos que dela se aproximam por representarem situações de interação comunicativa entre falantes (que são os personagens).

Reconhecemos que a maioria das produções científicas que abordam a transposição didática dos conhecimentos sobre oralidade (como Schneuwly, Marcuschi, Antunes, dentre outros) só foram publicadas após o documento. Parece admissível, então, afirmar que a ausência de informações teórico-metodológicas interpretadas por nós pode ser atribuída ao fato de os estudos sobre oralidade na área pedagógica não estarem desenvolvidos suficientemente para “[...] oferecer uma proposta extensa que [pudesse] ser testada (ou contestada) em sua eficiência.” (MILANEZ, 1992, p. 08).

A atualidade ainda resgata a necessidade de o documento subsidiar os conhecimentos linguísticos do professor já que é “[...] de conhecimento público, também, que esses professores, devido a diferentes fatores, têm apresentado dificuldades para a realização de cursos de atualização profissional.<sup>5</sup>” (DAROS, 2006, p. 36).

Dessa forma, ao ser instituído um documento que tenha por objetivo alterar as relações do professor com o ensino, é necessário verificar/discutir os papéis dos profissionais, os recursos estruturais

---

<sup>4</sup> O autor nos oferece exemplos de estudos da linguagem a partir de textos teatrais onde, pela dificuldade de apreensão do processo conversacional, utiliza esses textos como recurso mais próximo da fala espontânea, facilitando, mais que tudo, o estudo reflexivo da linguagem quanto às situações comunicativas.

<sup>5</sup> Tomemos, como exemplo, a impossibilidade, em nosso município, do afastamento de sala de aula de professores da rede pública para a realização de especializações. O professor que quiser atualizar seus conhecimentos terá que conciliar uma jornada de 30 horas, não raro nos três turnos, com cursos que são ministrados nos finais de semana, justamente por conhecerem o contexto social do professor.

para que, de fato, seja possível a concretização desse projeto de ensino. (DAROS, 2006, p. 37).

Para esse fim, a iniciativa do Governo Federal, através do programa Gestar II, é uma resposta às necessidades de atualização profissional de professores que terminaram sua graduação sem os conhecimentos necessários ao entendimento das concepções de língua e linguagem veiculadas pelos PCN de Língua Portuguesa. O referido programa é destinado a professores de Português e Matemática em exercício docente nas escolas públicas do Brasil. Sua finalidade é proporcionar a atualização desses professores, contribuindo para a melhoria na qualidade de ensino.

A respeito da maneira como os conceitos sobre a linguagem são apresentados pelos PCN de Língua Portuguesa, desconsiderando o professor como destinatário desprovido de repertório teórico para “ler” o documento, Daros nos diz:

[...] aponto uma questão central que não podia ser desconsiderada em um documento oficial: o leitor a quem se dirige. [...] A linguagem é apresentada “como atividade discursiva e cognitiva” e a língua como “sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística” (PCN, 1997, p. 19). O conceito de letramento, fundamental para a compreensão da importância das práticas sócio-comunicativas é apresentado em nota de rodapé [...] (DAROS, 2006, p. 38).

É necessário, para o entendimento do que propõe o documento, um maior embasamento teórico que subsidie a compreensão de conceitos que o professor vai usar para a consecução dos novos objetivos linguísticos e educacionais nas aulas de Português como língua materna. Para Daros (2006, p.41), no diálogo com os professores que já atuavam nas escolas de ensino fundamental, especialmente nos recentes anos após a publicação do documento, faltou, entre outras coisas já mencionadas, a própria referência e indicação bibliográfica como recurso disponível aos professores para o acesso dos conhecimentos teóricos inerentes à proposta.

Apesar de observarmos tais aspectos, é preciso ressaltar o valor à ênfase feita pelo documento quanto ao papel da escola em propiciar ao aluno experiências e conhecimentos linguísticos que favoreçam o uso adequado da linguagem oral em contextos mais formais de interação comunicativa.

A esse respeito, Braun (2003) destaca ainda que

O foco sobre o ensino-aprendizagem do oral pode ser um percurso privilegiado para que se alcance, de forma efetiva, a maioria dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa colocados pelos PCN, uma vez que está em perfeito acordo com a concepção de ensino-aprendizagem de língua materna adotada pelo documento, a saber: “o objeto de ensino e portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. (BRAUN, 2003, p. 41).

O prestígio oferecido à modalidade oral se mostrou em outras instâncias devido à sua inclusão como objeto de estudo pelos PCN. A partir disso, outros documentos começaram a agregar força às propostas iniciadas pelos PCN, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sobre o qual trataremos a seguir.

### **1.2.2. O PNLD**

O programa de distribuição de livros didáticos iniciou-se em 1929 com outra designação. Atualmente, o PNLD consiste na distribuição de livros didáticos e dicionários de língua portuguesa para as escolas públicas de todo o Brasil, com exceção do estado de São Paulo, que tem sua distribuição independente. Nele, encontramos orientações gerais, comuns a todas as áreas, que estão fundamentadas na Constituição, na lei de Diretrizes e Bases e suas respectivas alterações, no Estatuto da Criança e do Adolescente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Essas orientações gerais embasam os princípios e critérios específicos da área de Língua Portuguesa, por meio dos quais os livros didáticos são analisados e selecionados.

Para maior objetividade desse trabalho, passaremos a tratar dos aspectos do PNLD que se referem especificamente ao livro didático de Língua Portuguesa na sua correlação com o ensino do Português como língua materna. Nessa relação, a finalidade do PNLD é oferecer ao professor e à escola parte do apoio didático necessário ao processo de ensino aprendizagem que se realiza em sala de aula no intuito de

[...] ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da cultura escrita; desenvolver sua proficiência, seja em usos menos cotidianos da oralidade, seja em leitura e em produção de textos mais extensos e complexos do que os dos anos iniciais; propiciar-lhes tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos sobre a língua e a linguagem; aumentar sua autonomia nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento nos estudos. (PNLD, 2011, p. 10).

O PNLD conta, entre outras ações, com importante processo de triagem e avaliação pedagógica, realizado atualmente por especialistas escolhidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), no intuito de observar a coerência desses livros com os critérios divulgados no edital. Ao estabelecerem esses critérios para escolha de livros didáticos, o processo avaliativo do MEC conforma-os dentro de características didático-pedagógicas que refletem os princípios filosóficos, teóricos e metodológicos subjacentes aos documentos oficiais.

Após esse processo, é feita uma resenha dos livros aprovados que são incluídos no guia dos livros didáticos. A cada três anos, é feito novo processo avaliativo, onde novos critérios podem ser incorporados.

O processo de avaliação dos livros didáticos teve seu início em 1993, quando a então FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) constituiu uma comissão para definir critérios de avaliação dos livros didáticos. Após essa etapa, em 1996, a compra dos livros didáticos, inscritos no PNLD, ficou submetida a uma **avaliação oficial sistemática** onde somente os livros aprovados eram inscritos no PNLD<sup>6</sup>.

Esses dados nos parecem relevantes na medida em que se percebe, por meio deles, uma preocupação com a qualidade e a coerência desse material didático com os avanços dos estudos linguísticos relativos ao ensino-aprendizagem do Português como língua materna. Os critérios de avaliação específicos para o ensino do Português tomam como referência as **demandas comunicativas** às quais os alunos do Ensino Fundamental estão sujeitos. Porém, chamou-nos à atenção, no

---

<sup>6</sup> Cf. Rangel (2005, p.13. In: BEZERRA, M. A. DIONÍSIO, A. P. Orgs. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.



documento, a associação entre demandas comunicativas e mercado de trabalho. No PNLD, a necessidade do domínio da escrita e da oralidade por parte do aluno que egressa do Ensino Fundamental (EF) está associada à ideia de que essas habilidades se tornam imperativas na disputa do mercado de trabalho quando esses alunos interrompem os estudos e precisam trabalhar. Segundo o PNLD, a conclusão do Ensino Fundamental pelos alunos,

[...] muitas vezes, implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o EF deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, [...] (PNLD, 2011, p. 19).

Para tal possibilidade, as habilidades da escrita e da oralidade ofereceriam aos alunos condições para suprir as exigências do campo de trabalho e do pleno exercício da cidadania.

Para o documento, a competência oral e escrita nesse nível está associada às demandas do mercado de trabalho e não a uma necessidade *per si*. Na nossa interpretação, porém, o campo de trabalho é apenas uma entre tantas outras áreas beneficiadas através do uso proficiente da língua pelo falante.

No entanto, o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas na modalidade oral se faz necessário porque elas são instrumentos que possibilitam a plena participação e inserção social do indivíduo em todas as áreas de atuação, inclusive no campo de trabalho. Contudo, não se restringe a ele, não devendo, a nosso ver, existir menções especiais ao campo de trabalho como a finalidade maior do trabalho de aperfeiçoamento das habilidades linguísticas orais ou escritas. Além disso, outras são as vantagens que permeiam o processo de aperfeiçoamento dessas habilidades, como, por exemplo, o enfraquecimento de preconceitos sociais associados aos diferentes falares pela compreensão oferecida no estudo sobre as variantes linguísticas, aliás, contribuição importante para evitar a exclusão social.

Outra vantagem decorrente da compreensão das variantes é a própria aceitação, enquanto falante, do uso de um dialeto que pode não ser o de prestígio. Essa compreensão nos parece especialmente importante para evitar a auto-

exclusão, a evasão escolar, a interrupção dos estudos e a consequente exclusão das instituições de ensino, situação contraditória a uma formação intelectual continuada e permanente, condizente com as demandas da sociedade atual.

No que concerne ao trabalho com textos, o PNLD trata das habilidades linguísticas passíveis de serem trabalhadas por meio de textos, quais sejam, habilidades de interpretação e leitura, produção **oral** e **escrita**, bem como a construção de conhecimentos linguísticos dos mais variados. Ou seja, o texto é o meio pelo qual se explora e se desenvolve todas as habilidades da língua, sendo fundamental para que isso ocorra, a adoção de estratégias diversificadas para o seu devido aproveitamento. (PNLD, 2011, p. 21).

Nas habilidades de interpretação e de leitura, a finalidade é a formação do leitor e o desenvolvimento das habilidades de leitura apropriadas aos diferentes gêneros textuais, tanto literários, quanto não literários. A noção de gêneros é resgatada como uma situação de interlocução socialmente contextualizada entre leitor e autor.

No que se refere aos trabalhos com a linguagem oral, tomada **como objeto de ensino**, as orientações se dirigem à aceitação da linguagem trazida pelo aluno como experiência mediadora no processo de aperfeiçoamento da escrita e como ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades orais mais formais do contexto escolar, bem como **instrumento de interação professor-aluno no tocante aos processos didáticos**.

O aluno chega à escola dominando a linguagem oral, no que diz respeito às demandas do seu convívio social mais imediato. Ela será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem. Assim, como **objeto de ensino**, a **linguagem oral** tem um papel estratégico: é, ao mesmo tempo, o instrumento de ensino do professor e de aprendizagem do aluno e também apresenta formas públicas (novos gêneros) que o aluno ainda não domina e que deverão ser exploradas. (PNLD, 2011, p. 43)

Cremos dever ressaltar que, como objeto de ensino, a linguagem oral, que é utilizada como instrumento de ensino por parte do professor, não se presta a atender aos objetivos propostos nos PCN para o trabalho com a oralidade sob a perspectiva

dos gêneros. Acreditamos também que não se pode confundir o trabalho com a oralidade em sala de aula de Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino, com o diálogo entre professor e alunos que acontece nos momentos de explicação e da transposição didática dos conteúdos. Conforme citado acima, a linguagem oral **do aluno** é que “[...] será o instrumento por meio do qual se efetivará tanto a interação professor-aluno quanto o processo de ensino-aprendizagem.” (PNLD, 2011, p. 43, grifo nosso).

Ao considerar, como objeto de ensino, a oralidade utilizada pelo professor enquanto instrumento de ensino nos momentos de interação e explanação de conteúdos, o foco recai sobre a oralidade do professor e não dos alunos. Essa falta de clareza na distinção da especificidade do objeto de ensino no PNLD pode levar o professor a considerar que o diálogo estabelecido com os alunos (recurso estratégico) nos momentos de explicação das atividades didáticas é **trabalhar** a oralidade, quando, na verdade, o que se faz é **praticar** a oralidade nas aulas expositivas dialogadas. Os PCN alertam para isso quando afirmam que

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, as negociações dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (PCN, 1997, p. 24-25).

Desse modo, como se vê, o desenvolvimento das habilidades orais se destina ao aproveitamento que **o aluno** faz no uso delas, em contextos mais formais, e não no uso que o professor faz (mesmo durante a transposição didática dos conteúdos) desse recurso nos momentos de explanação de conteúdos ministrados ou durante a explicação das atividades. Os momentos onde deve acontecer o desenvolvimento de habilidades orais mais formais não são os momentos de interação ou explanação didática e sim durante as atividades sistematizadas, nas quais o objetivo está centrado na ação discursiva do aluno e não do professor. A menos que o uso que o professor faz da oralidade nos

momentos de transmissão de conteúdos seja por ele tomado como exemplo de um determinado gênero oral.

O PNLD (2011, p. 22-23) estabelece os seguintes critérios para o livro didático no trabalho com a oralidade:

- Recorrer à oralidade nas estratégias didáticas de abordagem da leitura e da produção de textos;
- Valorizar e efetivamente trabalhar a variação e a heterogeneidade linguísticas, situando nesse contexto sociolinguístico o ensino das normas urbanas de prestígio;
- Propiciar o desenvolvimento das capacidades e formas discursivas relacionadas aos usos da linguagem oral próprios das situações formais e/ ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco. (PNLD, 2011, 22-23)

No que se refere aos trabalhos com os conhecimentos linguísticos, esses têm como objetivo levar o aluno à reflexão e análise dos fenômenos da língua e da linguagem de forma a contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas orais e escritas. Nesse sentido, esses conhecimentos estariam a serviço do aprimoramento das habilidades orais e escritas, bem como da capacidade de análise dos fatos da língua e da linguagem. Segundo o documento, os conteúdos do conhecimento linguístico devem:

- abordar os diferentes tipos de conhecimentos linguísticos **em situações de uso**, articulando-os com a leitura, a produção de textos e o exercício da linguagem oral;
- **considerar e respeitar as variedades regionais e sociais** da língua, promovendo o estudo das normas urbanas de prestígio nesse contexto sociolinguístico;
- estimular a reflexão e propiciar **a construção dos conceitos** abordados. (PNLD, 2011, p. 23)

Observemos que o documento destaca que a construção dos conhecimentos linguísticos deve acontecer em situações de uso. Destaca, também, que as variações linguísticas devem ser consideradas com respeito, devendo ser construído o conhecimento e realizado o estudo do padrão culto da língua, no contexto de uso que os alunos e a sociedade fazem dessas variações.

Dessa forma, percebe-se que os critérios estabelecidos pelo documento para o estudo do conhecimento linguístico correspondem aos conhecimentos de uma teoria sociointeracionista da linguagem. Não se percebe nenhuma menção à descrição ou identificação das regras de construção das estruturas da língua, ainda tão praticadas nas aulas de Língua Portuguesa.

### 1.3 CONCEITOS BÁSICOS NO TRABALHO COM A LÍNGUA FALADA EM SALA DE AULA

Ministrar o ensino de língua portuguesa com parâmetros diversos daqueles moldados pelo ensino tradicional, no qual a gramática e a escrita são privilegiadas, pode dar ao docente de Língua Portuguesa a sensação de insegurança ou, no mínimo, de confusão sobre os termos e conceitos empregados no uso e no trabalho didático com a modalidade oral. Ao se deparar com uma vasta gama de conceitos e ideias que foram e ainda vêm sendo construídas e investigadas sobre o fenômeno da oralidade, parece oportuno tratar sobre alguns conceitos básicos no trabalho com a língua falada.

Para iniciar, vamos trazer a visão de Marcuschi sobre fala e escrita e sobre oralidade e letramento. Esse teórico nos mostra, então, suas visões: uma entre fala e escrita e outra entre oralidade e letramento, nas quais é necessário considerar os aspectos sonoros e gráficos para interpretarmos a língua na sua condição de código.

A **oralidade** engloba a diversidade de gêneros textuais nascidos da sonoridade e situa-se no campo das práticas sociais interativas para fins comunicativos, manifestando-se em usos mais formais ou mais informais, a depender dos contextos nos quais se realiza.

Da mesma forma, o **letramento** estaria no campo das práticas sociais e abarcaria, nas palavras de Marcuschi, “[...] desde uma apropriação mínima da escrita, [...] até uma apropriação profunda.” (MARCUSCHI, 2005, p.25)

A **fala**, por sua vez, é um modo de produção textual-discursiva com fins comunicativos e se insere na modalidade oral, usando recursos dos aparatos

fonológicos, próprios da morfologia humana, além de recursos de expressão gestual e corporal.

A **escrita**, também utilizada para comunicar, se caracteriza por necessitar de recursos materiais de compleição iconográfica para sua produção ou expressão, a depender da sua forma de manifestação, como, por exemplo, quando se escreve por ideogramas nas línguas orientais ou se utilizando de unidades alfabéticas.

Ambas, fala e escrita, são modos de produção textual-discursiva e, de outro lado, oralidade e letramento estão inseridos no campo das práticas sociais. A fala engloba todas as expressões de natureza textual-discursiva da modalidade oral e a escrita engloba todas as expressões de natureza textual-discursiva da modalidade escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 26).

Assim, concordamos com o pensamento desse autor quando posiciona fala e escrita como duas **modalidades de uso da língua** “[...] de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna bimodal. Fluente em dois modos de uso [...]” (MARCUSCHI, 2005, p.32). Dessa forma, ao usarmos o termo “fala”, estamos remetendo aos modos de produção textual-discursiva na modalidade oral e, ao utilizarmos o termo oralidade, estamos nos referindo à prática social interativa, de modo que a fala, enquanto produção textual-discursiva, estará inserida na dimensão da oralidade enquanto prática social interativa.

Outro conceito importante no trabalho com a oralidade, na perspectiva abordada pelos PCN de Língua Portuguesa, é o conceito de **Gênero**. Para tanto, a compreensão do que é um **enunciado**<sup>7</sup> ou a **enunciação**, ao lado do que, hoje, se

---

<sup>7</sup> Bakhtin nos alerta para o fato de que o estudo da natureza do enunciado é vital para todas as áreas da linguística porque a pesquisa linguística se guarnece de manifestações da língua que está vinculada a enunciados concretos, orais e escritos, que se elaboram em diferentes esferas da atividade e da comunicação diária (como os contratos, as cartas oficiais ou pessoais, as crônicas, escritos científicos, literários e ideológicos, as réplicas do diálogo cotidiano, etc.). Essas manifestações da língua fornecem um arcabouço de atividades comunicativas que deve ser visto sob o conhecimento capaz de diferenciar o que caracterizam os gêneros primários e secundários. Através desse conhecimento se esclarece a necessidade da adequação dos gêneros a cada situação comunicativa.

entende por texto, tem fundamental importância para chegarmos ao conceito de gênero.

Para Bakhtin, (1992, p. 279), a expressão verbal do pensamento dos que estão interagindo é construída por **enunciados**. Os enunciados são as unidades reais da expressão oral, revelando aspectos dos interlocutores e das circunstâncias onde se deu o evento da fala. Os enunciados espelham as circunstâncias físicas, psicológicas, sociais, ideológicas e de intencionalidade dos envolvidos na interação verbal.

A noção de enunciado ou enunciação de Bakhtin parece-nos muito próxima do conceito de Fávero e Koch (1998) sobre texto, mencionado por Santos (2004). Vejamos:

[...] o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que **forma um todo significativo**, independentemente de sua extensão. Trata-se, pois, de **uma unidade de sentido**, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto. (FÁVERO; KOCH *apud* SANTOS, 2004, p. 33, grifo nosso).

Bakhtin evidencia, também, que os enunciados são produzidos nas diversas esferas de comunicação e refletem a variedade de condições, finalidades e as características do contexto comunicativo, inseridas em três elementos básicos: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional. “Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *Gêneros do Discurso*.” (BAKHTIN, 1992, p. 282).

Segundo esses parâmetros, texto e enunciado (ou enunciação) correspondem a uma “[...] entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.” (MARCUSCHI *apud* SANTOS, 2004, p.35)

Dessa forma, o conjunto de enunciados produzidos em uma determinada situação comunicativa produz o que Bakhtin denominou de gêneros do discurso, tão variados quanto variadas são as situações comunicativas ou de interação.

Conforme Bakhtin 1992, os gêneros podem ser divididos em primários e secundários. Os **gêneros primários** são o conjunto de enunciados advindos das

interações verbais imediatas e espontâneas que surgem nos contatos face a face, nas conversas cotidianas das diversas atividades do dia-a-dia, nos mais variados setores da sociedade: família, comércio, escola, profissão, hospitais, ambientes de lazer e cultura, etc.

Segundo esse teórico, os **gêneros secundários** absorveram os componentes dos gêneros primários e são a transmutação desses, aparecendo em manifestações culturais mais complexas, como, por exemplo, o romance, o teatro, as manifestações artísticas e os discursos científicos. Apesar de perderem a sua relação mais imediata com a realidade de onde se originaram, guardam relação com ela através de fenômenos concebidos como manifestações da literatura, das artes, das produções científicas.

[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita. [...] O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo) (BAKHTIN, 1992, p. 281).

Portanto, os gêneros secundários, para Bakhtin (1992), podem ser compreendidos como gêneros textuais. Marcuschi propõe a denominação “gêneros comunicativos” para designar tanto os gêneros textuais como os gêneros discursivos, já que ambos se referem a gênero no seu aspecto sócio-comunicativo (MARCUSCHI, 2000, p. 29-30 *apud* Santos, 2004, p. 36). Os pressupostos bakhtinianos ecoam nas propostas das diretrizes oficiais atuais, como os PCN de Língua Portuguesa, para fortalecer a incorporação da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, através dos estudos dos textos.

De acordo com Daros (2006, p. 22), a apropriação desses conceitos pelo professor de Português como língua materna é de grande importância na medida em que faz parte dos conceitos utilizados no trabalho com os gêneros textuais e, igualmente, se constitui como objeto de ensino-aprendizagem.

Para essa autora, o ensino através dos gêneros:



[...] pode possibilitar ao indivíduo tomar consciência de seus atos enunciativos e, por conseguinte, monitorar suas produções (escritas e orais). Por essa razão, produções textuais de ambas modalidades devem ser objetos de estudo nas escolas porque é assim que a língua é usada. (DAROS, 2006, p.25).

A respeito do par **descrição e uso** da língua, Ramos (2002) nos esclarece que descrever e usar uma língua envolve habilidades diferentes. A descrição envolve conhecimentos relacionados à sua estrutura morfológica, sintática, semântica, etc. O uso envolve a prática do código linguístico na produção oral e escrita de textos inteligíveis. Segundo essa autora, seria contraproducente desenvolver a produção de textos (uso da língua) e exigir o domínio de conhecimentos descritivos da língua em uma avaliação. Do mesmo modo, seria equívoco ensinar análise sintática aos alunos e exigir produções textuais, escritas ou orais, como meio de avaliação dos conhecimentos sintáticos (descritivos da língua).

Acerca da noção de **estilo**, conceituaremos esse termo entre dois polos, onde, de um lado, temos o **estilo coloquial** e, do outro, o **estilo cuidado**. A diferenciação entre um e outro está vinculada à valoração social que fazemos das diversas formas de nos expressarmos para dizer uma mesma coisa e, a depender do contexto social onde a situação de comunicação aconteça, será mais adequado um ou outro estilo. Sobre isso, Ramos (2002) assevera que

Outro critério para distinção entre os estilos é o grau de atenção sobre a fala em si. Quanto mais atentos a nosso comportamento linguístico, mais cuidado será o estilo. Quanto menos atentos ao comportamento linguístico, mais coloquial será o estilo. (RAMOS, 2002, p. 7).

Assim, o estilo coloquial faz parte das interações mais espontâneas, do dia-a-dia, nas quais os interlocutores são pessoas com quem temos mais intimidade. No estilo cuidado, estamos mais vigilantes com respeito às regras da língua, pois estamos em situações mais formais, discorrendo sobre assuntos mais específicos com interlocutores que não fazem parte da nossa relação pessoal ou social.

Sobre o conceito de **desempenho e competência comunicativa**, Bortoni-Ricardo (2004) nos esclarece que **desempenho** “[...] consiste no uso efetivo da

língua pelo falante [...]” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73), ou seja, é a maneira como o falante consegue se expressar utilizando a sua linguagem.

O conceito de **Competência comunicativa** de um falante está relacionado ao conhecimento das regras de uso da língua e também à sua capacidade de adequar esses conhecimentos ao contexto comunicativo. Nas palavras de Bortoni-Ricardo, “[...] a competência comunicativa do falante lhe permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.73)

## 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta etapa da dissertação, tivemos a intenção de expor o trajeto teórico-metodológico, mencionando as etapas que percorremos, bem como definindo a natureza da pesquisa com base no seu tema e consequentes objetivos.

Na primeira etapa deste capítulo, definimos nossa pesquisa inserindo-a nas marcas do **Estudo de Caso do tipo educacional, com uma abordagem qualitativa**. Na tentativa de apresentar as características do fenômeno investigado, a pesquisa assumiu um caráter exploratório e descritivo. Então, nos propusemos a não restringir a utilização das técnicas à mera coleta de dados, mas, sim, dar-lhes a interpretação que incorpora o sentido de que, na observação das atitudes dos sujeitos em ambiente natural, pode-se verificar com mais clareza e confiabilidade os fenômenos mais autênticos vinculados aos objetivos e, consequentemente, ao tema da pesquisa na realidade investigada e à luz dos conceitos metodológicos que nortearam o estudo para a construção dos conhecimentos que concernem a este capítulo.

### 2.1. DEFINIÇÃO DA PESQUISA

Para efetivar nosso estudo, levamos em consideração a oralidade vista sob o prisma educacional, numa concepção sociointeracionista e voltada para o aspecto

discursivo, no qual os gêneros textuais na modalidade oral são enfocados. Considerada sob essa ótica, encontra, nas aulas de língua portuguesa, o contexto ideal para oferecer aos alunos as experiências linguísticas que lhes favoreçam o aprimoramento do uso adequado da linguagem oral nas mais diversas situações comunicativas. Portanto, procuramos investigar qual o tratamento dado à oralidade durante as aulas de Português como língua materna.

Com uma abordagem qualitativa, o Estudo de Caso do tipo Educacional se configurou como estratégia principal que emoldurou o quadro central da nossa pesquisa, pois pretendemos buscar as informações diretamente com o grupo pesquisado, aproximando-nos da realidade para apreendê-la mediante a observação dos fatos presenciados. Dessa forma, o tipo de conhecimento baseado nas evidências dos dados constatados favorece uma melhor compreensão da ação educativa presente no objeto de estudo, podendo auxiliar na adoção de procedimentos que provoquem mudanças positivas no contexto das aulas de língua portuguesa.

Nesse processo, a observação naturalista das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental se caracterizou como um dos procedimentos para a coleta de dados. Segundo Vianna (2003),

A observação naturalista é feita no ambiente natural, como diz o seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes. Há observação e registro do que efetivamente ocorre. (VIANNA, 2003, p.48).

Sendo assim, a sala de aula se configurou como o contexto mais apropriado para responder às indagações com respeito ao estudo da oralidade em aulas de Língua Portuguesa.

Concordamos com Stake, mencionado por Chizzotti (2008), quando explicita que o estudo de caso

[...] envolve a coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, **uma atividade** ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer **como são ou como operam em um contexto real** e, tendencialmente,

visa a auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer por que elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados. (STAKE *apud* CHIZZOTTI, 2008, p. 135, grifos nossos)

De acordo com Gonsalves (2003, p. 67), o “estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, *considerada, suficiente para análise de um fenômeno*” (grifos nossos).

O tema desse estudo de caso se conforma dentro da representatividade de um entre tantos outros casos que ocorrem nas aulas de língua portuguesa, o que, nas considerações de Kenny e Grotelueschen *apud* André (2005, p.29), deve ser um critério para a pertinência do estudo de caso. Esses autores mencionam que “a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque **é representativo** de muitos casos, seja porque é completamente distinto de outros casos”.

Na perspectiva de Gil (1991, p. 46), a pesquisa assume caráter descritivo e exploratório na medida em que, através das descrições, procura-se estabelecer a relação entre os procedimentos usados nas aulas de Português como língua materna, onde a oralidade tem lugar, e o aperfeiçoamento das habilidades orais dos alunos.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. (...) As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, [...] (GIL, 1991, p.46)

Destacamos abaixo algumas características do estudo de caso educacional, baseadas em Bassey *apud* André (2005, p. 30):

- É desenvolvido em contextos delimitados e situados no tempo e no espaço, que lhe confere um caráter de singularidade;
- Trata a respeito de relevantes aspectos vinculados a um tema educacional;

- Realizar-se-á em um contexto natural (não artificial), com ética e respeito às diferenças linguísticas dos participantes;
- Poderá subsidiar mudanças de práticas educativas, baseado em dados constatados.

Assim, esse estudo de caso utiliza-se de várias formas de coleta de dados, tais como, documentos oficiais, entrevistas abertas, semiestruturadas ou focadas, observação participante e não participante, recursos audiovisuais, como também as cartas e os relatórios, para compreender o fenômeno de forma mais completa possível.

A particularidade é uma das características do estudo de caso, expressa por André através das definições de Merriam. Na particularidade, se observa o fenômeno da oralidade, no contexto das aulas de Língua Portuguesa, emergindo de situações específicas no decorrer das aulas, sendo o tipo de estudo, o estudo de caso, apropriado para averiguar os procedimentos mais usuais que ocorrem durante o processo de ensino-aprendizagem e está direcionado a

[...] uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa. É, pois, um tipo de estudo adequado para investigar problemas do dia-a-dia. (MERRIAM apud ANDRÉ, 2005,p.17-18)

Além da particularidade, outra característica é própria ao estudo de caso:

- Descrição: "... uma descrição completa e literal da situação investigada." (ANDRÉ, 2005, p. 18) e também uma interpretação que considera as normas e os valores culturais da comunidade.

A autora considera ainda que

O estudo de caso, engloba um grande número de variáveis e retrata suas interações ao longo do tempo. Os dados são expressos em palavras, imagens, citações literais, figuras literárias. (ANDRÉ, 2005, p. 18).

Para Gibbs (2009, p. 19), a descrição deve ser aquela que “... demonstre a riqueza do que está acontecendo e enfatize a forma como isso envolve as intenções e estratégias das pessoas”.

Além da descrição, a heurística e a indução também são características do estudo de caso, como vemos abaixo:

- Heurística, segundo Stake “Significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado...” (MERRIAM apud ANDRÉ, 2005, p. 18).
- Indução para Merriam:

Significa que, em grande parte, os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. Descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese predefinida, caracteriza o estudo de caso qualitativo. (MERRIAM, apud ANDRÉ, 2005, p.18).

André menciona que, para Stake, o conhecimento advindo de uma pesquisa de estudo de caso caracteriza-se por ser “*mais concreto - configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que abstrato.*” (Grifos do autor, STAKE apud ANDRÉ, 2005, p. 16-17)<sup>8</sup>

Essa realidade, por sua vez, fornece ao leitor a interpretação partilhada com suas próprias experiências, reforçando o elo entre a realidade estudada e a realidade vivenciada.

A opção na escolha de a pesquisa ser um estudo de caso de cunho qualitativo ocorreu em função de uma melhor compreensão do objeto a ser pesquisado, pois a abordagem qualitativa apoia-se na riqueza e no detalhamento das amostras e o estudo de caso toma a realidade como fonte de informações, retratando uma situação real, ajudando “a compreender a situação investigada” (ANDRÉ, 2005, p.34.) e “permitindo amplo e detalhado conhecimento” (apontamentos de sala de aula no Ateliê de Pesquisa sobre Ensino-Aprendizagem

---

<sup>8</sup> Por “concreto” entendemos um sentido mais associado ao termo “factual” por estar relacionado, justamente, ao fato. A experiência factual observada.

de Línguas, realizado pelo professor Marcos A. Lopes durante aula extra ministrada pelo professor João Neto, em 31/05/2007).

Segundo Chizzotti, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” [Dessa forma, as informações contidas no texto construído representam] “os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.” (CHIZZOTTI, 2008, p. 28-29)

De acordo com esse autor, qualitativo opõe-se a quantitativo, porque esse último utiliza a noção de quantidade como único meio seguro para validar uma proposição. Por outro lado, uma abordagem qualitativa está vinculada à compreensão que o pesquisador tem a respeito da participação das pessoas na construção da realidade. Assim, segundo Chizzotti,

O pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. [...] termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. (CHIZZOTTI, 2008, p.28)

Uma abordagem qualitativa se tornou importante durante o processo pela necessidade de compreender o peso de valor entre as variantes e os fatos. Ou seja, pretendemos identificar *quais* procedimentos estão sendo realizados em sala de aula para trabalhar a modalidade oral nas aulas de Português como língua materna.

Como forma de complementar os conhecimentos sobre a temática pesquisada, utilizamo-nos de informações trazidas por documentos científicos.

Stake apud André, nos diz que

É possível que o documento possa substituir o registro de um evento que o pesquisador não pode observar diretamente. Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações

obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados. (STAKE *apud* ANDRÉ, 2005, p. 53)

Dessa forma, tal investigação também é alicerçada no levantamento bibliográfico (materiais científicos impressos, tais como, revistas, livros, artigos, dissertações e teses) como instrumento para a construção de uma orientação teórica consistente.

Para efeitos de concretização do trabalho dissertativo, apoiamo-nos nas reflexões teóricas de: Fávero (2007), Marcuschi (2005), Ramos (2002), Castilho (2001), dentre outros autores, que, com suas pesquisas, contribuem para uma melhor compreensão do estudo da oralidade em contexto escolar.

## **2.2. O DESENHO DA PESQUISA, SUAS FASES E SUA TRAJETÓRIA**

Dada a necessidade de investigar o tratamento oferecido à linguagem na modalidade oral nas aulas de língua portuguesa, efetivamos, em primeiro lugar, um estudo sobre o contexto de ensino-aprendizagem do Português como língua materna. Para isso, elencamos pesquisadores e teóricos como Marcuschi (2005), Antunes (2009), Ramos (2002), Castilho (2002), Oliveira (2003), dentre outros, cujas pesquisas denunciavam a ausência de um estudo sistemático da oralidade em aulas de Português como língua materna.

Os autores e trabalhos estudados evidenciaram o privilégio dado ao estudo da escrita e da gramática em detrimento dos aspectos pertinentes ao trabalho com a oralidade numa perspectiva interacional. Essa situação se torna contraproducente, na medida em que os objetivos do ensino do Português como língua materna, segundo os PCN, apontam para uma concepção sociointeracionista, na qual o estudo da língua e da linguagem se preocupa com a capacidade comunicativa do falante como forma de interagir com o outro e com o mundo, para uma plena participação social. O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa, segundo os PCN, é capacitar o aluno no desenvolvimento e domínio de habilidades orais e escritas, utilizando-as adequadamente nas várias situações comunicativas a que estará exposto nas relações de convívio social.



[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatários(s)); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade e intenção do autor; tempo e lugar material da produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN, 1997, p. 49)

Após nos situarmos no contexto de ensino-aprendizagem do Português, procuramos, ainda nesses autores, as explicações para tal realidade, como forma de compreender as relações existentes entre as variáveis e os fatos constatados. Dentre os motivos encontrados, fizemos ressaltar prioritariamente os mencionados por CASTILHO (2002), que dizem respeito às crises enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa; por ANTUNES (2009) e MARCUSCHI, (2005) quanto aos motivos relacionados à formação e atualização de professores egressos dos cursos de Letras; e também os motivos apontados por BATISTA (2001) que atentam para as condições sob as quais as situações de ensino acontecem, considerando fatores como o tempo, os espaços físicos e os recursos didáticos disponíveis.

Ao visualizarmos esse quadro, sentimos a necessidade de um estudo teórico que abordasse o percurso das pesquisas linguísticas realizadas em torno da oralidade. A pesquisa nos levou em direção aos anos 80 quando se iniciou o movimento que questionava as bases sobre as quais se fundamentava o ensino de Português até então, bem como a formação oferecida aos professores nos cursos de Letras.

Nessa fase, contamos com as contribuições de Magalhães (2008), Soares (2001), Bagno (2004), Weedwood (2002), dentre outros, para nos indicar os percursos do surgimento de estudos da fala e suas repercussões no campo de ensino-aprendizagem do Português como língua materna. Também recorremos às contribuições de MARCUSCHI (2005) para situar a perspectiva das dicotomias entre fala e escrita, segundo sua visão, ou seja: como “co-ocorrentes” dentro de um “continuum tipológico das práticas sociais”.

Assim, ancoramos nossa pesquisa teórica nas bases de uma concepção sociointeracionista da linguagem de caráter comunicativo, dialógico e ideológico.

Nessa concepção, estão incluídas todas as correntes de estudo da língua preocupadas com a *enunciação*, tais como: a Teoria do Discurso, a Análise Conversacional, a Semântica da Argumentação, a Linguística Textual e as demais teorias ligadas ao campo da Pragmática linguística. Essas correntes fornecem contribuições ao estudo da fala e da enunciação.

A nossa pesquisa se volta para a oralidade do aluno, compreendida como uma produção textual sonora para fins comunicativos e vista sob uma concepção sociointeracionista da linguagem. Nessa direção, investiga como se dá o trabalho com a oralidade do aluno através dos procedimentos utilizados pelo professor no contexto das aulas de Português como língua materna, considerando os objetivos estabelecidos nos programas oficiais para essa disciplina.

Portanto, importou-nos destacar os procedimentos didáticos que têm por objetivo desenvolver habilidades que se relacionam com a produção de textos orais. Nesse momento, tornou-se relevante para nós, entre outras coisas, o conhecimento de que os eventos comunicativos são construídos por meio de *enunciados*. Para BAKHTIN (1992), o conjunto de enunciados, produzidos durante o processo de interação comunicativa, constituem os textos, orais ou escritos.

Dessa forma, a noção de gêneros do discurso ou gêneros textuais, segundo Bakhtin, foi trazida para fortalecer a assunção de posturas metodológicas que trabalhem a oralidade sob a ótica de uma visão sociointeracional da linguagem. Para isso, se torna necessário o estudo sobre os usos e reflexões sobre a língua e a linguagem enquanto modo de atuação social, tais quais são mencionados pelos PCN de Português. Assim, fizemos rápidas referências aos trechos do documento em que esses conceitos são citados. Ao lado disso, os conceitos de letramento e idéias dicotômicas entre fala e escrita foram trazidos para melhor compreender aspectos pertinentes ao trabalho com a oralidade em contexto escolar.

Para contribuir com as idéias aludidas, procuramos fazer referência a alguns dados históricos sobre o estudo da língua oral que auxiliam na compreensão das idéias interacionistas conhecidas hoje, como, por exemplo, a noção sobre o enunciado ou a enunciação. Nesse sentido, as Informações históricas trazidas revelam que equívocos ocorridos durante o processo de tradução/interpretação do

conceito de enunciado podem justificar os motivos pelos quais a análise da língua se realiza através de frases descontextualizadas que encontramos (e ainda permanecem) nas gramáticas normativas. Julgamos que informações como essas são importantes para compreender a importância do estudo da língua e da linguagem através de situações reais de uso, sob a visão de língua como *atuação social*, além de desfazer e desmistificar um hábito que se incorporou nos procedimentos didáticos de ensino de Língua Portuguesa que é o de estudá-la descritivamente e fora de um contexto comunicativo e social.

Feito isso, procuramos expor os conceitos e ideias relativos aos gêneros discursivos, fazendo a distinção entre gêneros discursivos e gêneros textuais, bem como gêneros primários e secundários. A apresentação da noção de gêneros se fez importante, a nosso ver, por ela representar possibilidades ao trabalho com a oralidade baseadas em uma visão comunicativa da língua em contextos de uso real que podem pedir registros mais formais, diferentes dos registros da oralidade informal utilizados no dia-a-dia.

Pareceu-nos igualmente necessário abordar alguns conceitos básicos no trabalho com a oralidade em sala de aula. Dentre eles, abordamos a diferença entre **descrição e uso**, o conceito de **norma culta** e de **estilo** (RAMOS, 2002), as noções sobre **fala**, **escrita**, **oralidade** e **letramento** (MARCUSCHI, 2005), **gênero** (BAKHTIN, 1992), **desempenho** e **competência comunicativa** (BORTONI-RICARDO, 2004).

Após precisarmos a concepção sociointeracionista de língua, seus conceitos, pressupostos, bem como algumas ideias que são pertinentes ao estudo da oralidade em contexto escolar, sentimo-nos mais seguros para ir ao campo de pesquisa coletar os dados e observar “com olhos de ver”, sem confusões desfocadas, os procedimentos voltados para o exercício da oralidade em contexto educacional, com base nas informações teóricas estudadas.

Iniciamos nossas primeiras visitas ao campo de pesquisa para a coleta de dados e mantivemos contato com a equipe pedagógica. Ao comunicar à Direção nosso objetivo, pedimos permissão para a realização da pesquisa - o que foi gentilmente concedido -, então, passamos a nos informar sobre o regimento da

escola, sobre a organização da rotina escolar e sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), onde obtivemos informações sobre a comunidade e sobre o perfil filosófico da instituição.

Procuramos perceber, no espaço pesquisado, as circunstâncias de cunho didático, emocional, político, pessoal, etc., nas quais o trabalho com a oralidade tomou lugar e se efetivou para uma melhor compreensão da realidade.

### **2.3 O CAMPO DE PESQUISA**

Realizamos nossa pesquisa empírica na escola W (localizada no conjunto Jokey Clube da cidade de Parnamirim - Rio Grande do Norte), junto aos professores de Português do turno vespertino e seus respectivos alunos.

Na observação das atividades desenvolvidas durante as aulas, buscávamos informações que revelassem, com maior transparência e confiabilidade, o tratamento dado à oralidade como objeto de estudo. Ao lado disso, procuramos identificar os limites, os entraves e também as possibilidades que aquele cotidiano escolar oferece à prática da oralidade como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa.

A cidade de Parnamirim está localizada na região metropolitana de Natal, a mais ou menos 12 quilômetros da capital. Também é conhecida como Trampolim da Vitória por sua localização estratégica e consequente participação na Segunda Guerra Mundial, através da criação da base de operações aéreas, ocupada no lado leste pelos aliados. A Base Aérea de Natal (BANT) permanece ativa e o ingresso nesse setor profissional de ordem militar é objetivo de muitos jovens da cidade, sendo comum encontrar, em suas instalações, ex-alunos ocupando cargos, seja pelo serviço militar obrigatório, seja porque estão seguindo carreira militar.

A população da cidade foi contada em 2010 pelo IBGE em 202.413 habitantes. Esse número coloca o município como o terceiro mais populoso do estado, alcançando, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,760, apontado como médio e classificado como segundo maior no ranking estadual (entre

166 municípios). Relativo apenas à educação, o índice é de 0,856, considerado alto em relação ao do Brasil, que é de 0,849. A renda per capita é de 9.255,08 reais, abaixo da média nacional, e o coeficiente de Gini<sup>9</sup> é de 0,48.

A escola-campo de pesquisa está situada na zona oeste de Parnamirim, no bairro Monte Castelo, área urbana da cidade, formando parte do conjunto residencial Jockey Clube.

A instituição oferece o ensino fundamental II nos turnos matutino, vespertino e noturno. Pela manhã, as aulas começam às 7h e terminam às 11h20min. No turno da tarde, o horário começa às 13h e termina às 17h20min. Uma redução de 10min na hora dos intervalos compensa a saída antes das 11h30min no turno matutino, e no vespertino, antes das 17h30min. À noite, as aulas começam às 19h e terminam às 22h.

No entorno da escola, podemos dispor de vasto comércio: serviços variados de fotocópias, restaurantes self-service, transportes, laboratórios, locadoras de vídeo, salões de beleza, mercados, além de condomínios residenciais, academias, igrejas, etc. Sua comunidade é também variada, sendo constituída por pequenos comerciantes, funcionários públicos, trabalhadoras domésticas, pedreiros, mecânicos, costureiras, motoristas, etc. A comunidade é formada por 80% de alfabetizados e 20% de analfabetos, com 10% morando em casas alugadas e 90% em residências próprias (dados do PPP da escola, p. 9).

Um expressivo número de crianças que formam a comunidade não consegue desfrutar de um acompanhamento por parte dos pais ou mães que, na grande maioria, são separados e necessitam trabalhar fora durante todo o dia. Essa situação gera nas crianças e jovens a noção de uma liberdade sem responsabilidades ou rotinas voltadas para hábitos socioeducativos que facilitam seu envolvimento com os conhecimentos vivenciados no ambiente escolar, além de favorecer problemas como: gravidez na adolescência, envolvimento com gangs, drogas, prostituição, etc. “Observa-se que a escola faz parte de uma comunidade

---

<sup>9</sup> Coeficiente que mede a desigualdade social variando entre 1,00, que é o pior número, e 0,00, que é o melhor.

com inúmeros problemas onde deve ser construída a cidadania dessa população para garantir aos seus moradores os direitos básicos da constituição brasileira.” (PPP da escola W, p. 11)

Segundo dados do PPP, a escola adota como proposta educativa um currículo que considera a formação integral, que oportuniza alcançar o objetivo educacional maior da escola, que é “ensinar a pensar” (PPP, p. 21).

Ainda de acordo com o PPP, a escola adota a teoria construtivista de Jean Piaget e o socioconstrutivismo de Vigotsky. A primeira teoria considera o conhecimento como “algo a ser produzido, construído por ele enquanto sujeito da própria identidade” (PPP, p. 23) e a segunda “*que tem como base a aquisição da linguagem enquanto fator histórico e social, enfatizando a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento.*” (Grifos nossos, PPP, p.23)

No que se refere à avaliação, o documento escolar a concebe como inerente ao processo educacional, considerando-a também como

[...] um instrumento de ação do professor que o remete a reflexões contínuas sobre a prática, orientando o encaminhamento de novos recursos em que possam ser utilizados para retomar aspectos e ajustar o processo de aprendizagem em seus alunos. (...) Portanto, a avaliação deverá ser contínua, observando a **interação entre os alunos, a participação nas atividades e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita**, bem como o pensamento lógico matemático. (Grifos nossos, PPP, p. 24)

A escola foi construída sob terreno plano e sua arquitetura é moderno-contemporânea, possuindo acesso apropriado para portadores de necessidades especiais. Como acesso, a escola dispõe de entrada para veículos e o portão de entrada para os alunos e afins. Os acessos ao interior da escola se dão por esses dois portões, devidamente vigiados e controlados.

À entrada da escola, há um jardim com grama bem cuidada e algumas árvores de médio porte, agregando leveza e bem-estar ao ambiente. No entanto, somente nessa parte da escola, a grama e as plantas foram mantidas. Nos demais

espaços, a terra está sem cobertura. A área em torno do prédio é ampla<sup>10</sup> e, na lateral leste, árvores de falso algodoeiro oferecem sombra aos carros dos professores. Essa área está funcionando como espaço para estacionamento dos carros. Na área posterior externa, foram construídos a quadra esportiva e o depósito de materiais esportivos.

Logo à entrada do ambiente interno da escola, há vários cartazes de boas-vindas e também cartazes que privilegiam os conhecimentos adquiridos na Escola, como saberes importantes na vida do cidadão. Outros cartazes fazem referência a valores humanos como: amizade, respeito, tolerância às diferenças, à alegria e perseverança. Esses espaços também são usados para exposição de trabalhos dos alunos.

Todo o prédio foi pintado na cor branco gelo e, apesar de a pintura estar nova, a estrutura física necessita de muitos reparos. O prédio possui: nove salas de aula, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática climatizado e equipado com quinze computadores e duas TV, uma cozinha, um almoxarifado, uma secretaria, uma diretoria, um departamento de educação física, um banheiro masculino e um banheiro feminino para alunos, um banheiro para os professores e um banheiro para os funcionários. A escola ainda dispõe de linhas telefônicas e, situado no corredor central, de um bebedouro para alunos (ver registro fotográfico, anexo 04).

As salas de aula medem 4x8, totalizando uma área de 32m<sup>2</sup> cada uma. Cada ambiente possui um janelão e uma porta, que se posicionam em paredes opostas. O calor nas salas, principalmente à tarde, é quase insuportável. Concorre, para isso, o número de ventiladores por sala (apenas dois) e as condições nas quais a maioria deles se encontra: quebrados ou necessitando de manutenção<sup>11</sup>. Esses recursos de ventilação não parecem ser suficientes às condições do espaço e da localização das salas, uma vez que o sol da tarde incide pelas janelas no lado oeste,

---

<sup>10</sup> Não encontramos dados que pudessem ser fornecidos sobre a extensão do terreno no qual a escola foi construída.

<sup>11</sup> Para a referida manutenção dos ventiladores, já foram feitos os procedimentos burocráticos, por parte da escola e da Secretaria de Educação, sem, no entanto, surtir o efeito desejado até o momento da redação deste texto.

chegando até quase metade da sala de aula. Isso aumenta muito o calor, o que acarreta falta de concentração e mal estar, obrigando os alunos a trocar de lugar, ou suportar o sol incidente durante as atividades realizadas.

As salas possuem capacidade para quarenta e cinco alunos, mas nem sempre o número de carteiras é compatível com o número de alunos presentes às aulas. O espaço se verifica bem distribuído, oferecendo boa distância entre as carteiras, entre as carteiras e o quadro, como também entre as carteiras e a posição do professor. As carteiras dos alunos estão dispostas em fileiras, uma ao lado da outra. As salas dispõem de uma lixeira, mesa e cadeira para o professor, um quadro composto por duas partes: de giz e branco, para o qual os professores recebem, no início do ano letivo, três (3) pinceis para uso individual, que devem ser supridos pelo próprio professor ao término dos mesmos. Como no restante do prédio, as paredes das salas têm sua pintura bem conservada e sem sinais de pichações.

A sala dos professores não comporta de forma satisfatória os professores, visto que, à hora do intervalo, é comum vê-los se revezando para lancharem sentados à mesa. Quando um professor termina, cede o lugar ao que ainda está em pé, sem lanchar. Nesse ambiente, estão dispostos, empilhados no chão, os livros didáticos dos anos anteriores e do ano vigente. O espaço é subdividido. Na entrada, funciona o atendimento da coordenação e é onde está situado o banheiro dos professores. Na sala seguinte, há uma mesa, cadeiras, estantes para material dos professores, bebedouro e copos, quadro de avisos e de horários sobre a rotina escolar, calendário do ano letivo, calendário de atividades escolares, calendário anual, bem como materiais didáticos (mapas de várias disciplinas, etc.).

Para ventilação desse ambiente, oposto à porta de entrada, a sala dispõe de um enorme janelão que dá para a entrada da escola, por onde se pode ver o jardim e a avenida principal do conjunto residencial.

A escola dispõe também de refeitório, mas o ambiente está sendo usado como biblioteca. A escola não dispõe de bibliotecário nem de profissional que possa atuar no espaço e, talvez por isso, a biblioteca está sempre fechada. Através de informações da diretoria, soubemos que seu acervo é constituído por enciclopédias, revistas para pesquisas (Veja, Época, etc), livros didáticos e paradidáticos. Boa



parte dos livros da biblioteca foi conseguida por ocasião da Gincana Escolar. Entre as tarefas propostas, havia uma que pontuava o maior número de livros arrecadados. Outros livros foram recebidos como doações.

Os equipamentos que a escola possui estão assim dispostos:

- Direção: um computador, uma impressora, três birôs, uma mesa de apoio para material de expediente e dois armários;
- Secretaria: dois armários, dois birôs, um computador;
- Sala dos professores: seis estantes, um bebedouro, uma mesa grande, um ventilador e cadeiras;
- Sala de aula: cadeiras com extensão para braço/caderno, mesa e cadeira para professor, quadro, lixeira;
- Cozinha: um fogão industrial, utensílios de cozinha, liquidificador, freezer horizontal, despensa e uma mesa com cadeiras;
- Biblioteca: estantes, livros e revistas.

Cremos ser importante mencionar que, no trabalho com a linguagem, precisamos considerar o desenvolvimento das habilidades de escrever, ler, falar e ouvir. Para isso, pode ser preciso o uso de gravador e outros recursos de reprodução e escuta da voz.

Porém, a escola não possui equipamentos de som portátil, gravador, retroprojeter ou qualquer equipamento que pudesse ser usado como recurso didático útil no trabalho com a oralidade, que envolve as habilidades do ouvir e do falar. A ausência de recursos pertinentes ao trabalho com as habilidades orais limita e até mesmo anula as possibilidades de um trabalho mais completo e, portanto, mais eficiente voltado para o desenvolvimento da oralidade.

No que se refere aos recursos humanos, o número de professores e funcionários do turno vespertino pode ser visto, em detalhe, no quadro 01:

Quadro 01 – Quantitativo dos recursos humanos da Escola

Professores		Funcionários	
Português	3	Secretários	2
Matemática	2	ASG	1
Geografia	2	Coordenadores	1
História	2	Merendeiras	2
Ciências	2	Vigias	-
Inglês	1	Porteiros	-
Religião	1	Diretor	1
Artes	1	Vice-Diretor	1
Ed. Física	1	Bibliotecários	-

Fonte: Elaboração da autora, informações cedidas pela direção da escola.

## 2.4. A COLETA DE DADOS

Os contatos com a equipe pedagógica tiveram início nos mês de abril de 2010. Em nossa terceira visita para coleta de dados com a equipe pedagógica, houve, na hora do intervalo, a informação de que os professores do referido município entrariam em greve na semana seguinte. De acordo com o comentado, até a deflagração da greve, as aulas se destinariam para informar aos alunos os motivos da paralisação e o posicionamento dos professores em relação ao movimento de greve que iniciaria na semana seguinte.

O movimento de greve se estendeu até o dia 08 de junho. Infelizmente, sem sucesso em nenhuma das suas reivindicações. Para repor as aulas do período de greve, o calendário da escola teve seu ano letivo estendido para os meses de janeiro e fevereiro de 2011. Retomamos, numa segunda etapa, nossa coleta de dados com a equipe pedagógica, no mês de setembro de 2010 e as observações em sala de aula se deram entre os meses de outubro e dezembro desse mesmo ano. Porém, as visitas para coleta de dados ocorreram entre abril de 2010 e início de 2011, com algumas interrupções devido ao período de greve.

Num primeiro momento, tínhamos a intenção de focar nossa observação nos eventos de fala em sala de aula propostos didaticamente, ou seja, com intencionalidade, objetividade, numa palavra: planejados. No entanto, no decorrer das observações, percebemos que todos os eventos de fala realizados em sala de

aula, mesmo que não planejados, eram importantes para contribuir com os objetivos da pesquisa, portanto, passamos a considerá-los e observá-los também.

A princípio, pareceu-nos importante estabelecer a coleta de dados empíricos apenas no 6º ano do Ensino Fundamental, por encontrarmos nesses alunos uma predisposição maior às exposições orais, de forma mais espontânea. A nosso ver, ainda ressoava neles o hábito da exposição oral, vivenciado nas atividades realizadas mais amiúde no ensino infantil e também na primeira etapa do Ensino Fundamental.

No entanto, durante as primeiras observações realizadas nessa sala, intuímos que deveríamos ampliar e diversificar o número e as turmas observadas, pois precisávamos de um quadro mais abrangente do processo de ensino-aprendizagem da oralidade em aulas de Português, realizado no ensino fundamental dessa escola. Assim, abrangemos turmas dos 7º, 8º e 9º anos.

Ao passo que observávamos as aulas, fazíamos anotações no diário de campo e iniciávamos, ainda que não intensivamente, a análise dos dados. De acordo com Gibbs,

Em alguns tipos de pesquisa social, estimula-se a coleta de todos os dados antes do início de qualquer tipo de análise. A pesquisa qualitativa se diferencia nesse sentido porque não há separação entre conjunto de dados e a análise de dados. A análise pode e deve começar em campo. À medida que coleta seus dados, por meio de entrevistas, notas de campo, aquisição de documentos e assim por diante, é possível iniciar sua análise. [...] Você nem precisa esperar até sua primeira entrevista ou saída de campo para começar. Com frequência, há dados em abundância que podem ser examinados, em documentos existentes e em estudos anteriores. (GIBBS, 2009, p. 18)

Com o intuito de sermos guiados pela análise dos dados a uma interpretação esclarecedora e mais próxima possível do fenômeno estudado, presente no objeto, alguns documentos, como por exemplo, o PPP e o regimento da escola fizeram parte da coleta de dados. O programa de Língua Portuguesa que nos foi disponibilizado também foi tomado como referência com vistas a reunir argumentos fortalecedores das ideias que convergem para alcançar os objetivos

propostos neste trabalho, relacionando-as com as observações feitas no diário de campo durante a observação não participante. Para Gil,

A coleta de dados no estudo de caso é feita mediante o concurso dos mais diversos procedimentos. Os mais usuais são: a observação, a análise de documentos, a entrevista [...]. Geralmente utiliza-se mais de um procedimento. É comum proceder-se a um estudo de caso partindo da leitura de documentos, passando para a observação e a realização de entrevistas [...] (GIL, 1991, p.122)

Fizemos a observação em atitude individual e em ambiente natural. As observações foram descritas no diário de campo, no entanto, selecionamos trechos que, durante as aulas, se associavam mais diretamente ao tema pesquisado. Esses trechos foram tomados como amostras e usados na análise, quando considerados relevantes para a interpretação dos fatos investigados.

A observação realizou-se em caráter aberto, já que estávamos visíveis aos sujeitos. Os motivos da nossa presença nas aulas foram explicados para os professores e para os alunos.

As entrevistas semiestruturadas com os professores foram usadas como forma de complementar a análise da compreensão sobre o objeto observado, já que, como sujeitos, constroem o fenômeno estudado durante as aulas. Durante a entrevista, houve a necessidade de refazer a pergunta com palavras diferentes das colocadas no roteiro, pois, em alguns momentos a resposta não correspondia ao teor da pergunta. Dessa forma, para nos assegurarmos de estar averiguando exatamente a ideia contida na pergunta do roteiro, houve a necessidade, no momento da entrevista, de reformular a pergunta com o objetivo de obter respostas mais coerentes ao teor da indagação. Em outros momentos, novas perguntas foram feitas para precisar melhor as ideias contidas na resposta anterior e nos certificarmos de estar compreendendo bem o pensamento do entrevistado.

O roteiro (em anexo) para entrevista foi sugerido pelo orientador e usado nas entrevistas semiestruturadas<sup>12</sup>. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora (P) e gravadas em áudio.

A apresentação dos registros de campo, no terceiro capítulo, foi iniciada com uma análise do PPP e do Regimento Escolar. Ao perguntarmos sobre a proposta curricular, nos informaram que ela foi elaborada pelos professores no ano de 2009 e enviada para a Secretaria de Educação, porém, esse documento não foi retornado para a escola.

As observações relativas ao Programa Anual de Língua Portuguesa foram realizadas na parte que trata da análise das aulas do professor Ricardo, uma vez que o documento foi elaborado por ele próprio e destinado às suas próprias aulas.

Após apresentação da análise do PPP e do Regimento, apresentamos a análise das entrevistas gravadas com os professores-sujeitos da pesquisa e, em seguida, apresentamos a análise das aulas observadas. Durante a coleta de dados, o diário de campo foi usado como instrumento de registro das informações coletadas; os comentários feitos nos momentos de observação foram incorporados às análises.

Com a finalidade de destacar a transcrição, as entrevistas foram digitadas em **itálico**, **espaçamento simples** e com **recuo dois e três na margem direita e esquerda**, respectivamente.

Para a transcrição das entrevistas, recorremos a alguns sinais usados por Marcuschi para a análise da conversação. Para analisar as aulas, depois de repetidas leituras dos diários de campo, classificamos as informações coletadas e elaboramos dois quadros: um quadro de características gerais das aulas e outro quadro diferenciando os tipos de atividades nas quais a oralidade tomou lugar.

---

<sup>12</sup> O roteiro utilizado neste trabalho inspirou-se em pesquisa semelhante realizada por Palmieri com alunos do curso de Letras (Licenciatura em Língua Portuguesa) em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. Por sua vez, a pesquisa realizada por Palmieri se inspirou em outra pesquisa similar feita por Schneuwly (2004: 130).

Esse procedimento nos ajudou a sistematizar os dados obtidos durante as observações e a estabelecer relações entre esses dados e o referencial teórico utilizado. Nossa intenção foi a de facilitar a identificação dessas relações para uma melhor compreensão do fenômeno investigado presente na análise.

Pela necessidade de resguardar a identidade profissional dos sujeitos e suas relações interpessoais na escola, optamos por usar os seguintes pseudônimos: Professor Ricardo, Professor Paulo e Professor Álvaro. As siglas PR, PP e PA, respectivamente, foram igualmente usadas para indicá-los na análise dos dados.

As turmas observadas também foram identificadas por letras, dessa forma, as turmas do professor Ricardo (PR) são denominadas turmas A e B, as turmas do professor Paulo (PP) são denominadas C, D e E e as turmas do professor Álvaro (PA) são denominadas F e G.

#### **2.4.1. OS SUJEITOS DA PESQUISA:**

Como sujeitos da pesquisa, portanto, tomam lugar, os professores de Língua Portuguesa do turno vespertino da escola-campo de pesquisa e seus respectivos alunos.

A escolha dos professores-sujeitos da pesquisa se deu em função do espaço que ocupam na atividade observada. Em outras palavras, a escolha não se deu, de forma especial, por eles possuírem algum indicativo de privilégio ou mérito pessoal, mas, sim, por atuarem no espaço de ensino-aprendizagem do Português como língua materna.

Quanto aos alunos, por comporem, igualmente, o espaço de ensino-aprendizagem nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, interpretamo-nos como co-partícipes da pesquisa. Assim, entendemos porque eles constroem a compreensão do objeto estudado. Sem eles, a ação educativa não tem finalidade, nem consegue se estabelecer.

- *O professor Ricardo (PR):*

O professor Ricardo tem formação acadêmica no curso de Letras pela UFRN e leciona há cinco anos como professor de Língua Portuguesa. Reside em Cidade Satélite, bairro localizado entre Natal e a cidade de Parnamirim, de onde vai ao trabalho em carro próprio.

Faz parte da Guarda Municipal do estado, onde também atua como tutor de Educação à Distância (EAD). Nessa instituição, já foi tutor em turmas de Português Instrumental e Redação Técnica.

Em 2009, o professor Ricardo iniciou um curso de atualização/aperfeiçoamento pelo programa Gestar II, promovido pelo MEC. O referido programa oferece formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática aos professores que estão em sala de aula, através de convênios com os municípios, realizando cursos de 300h (120h presenciais e 180 não presenciais).

O Programa Gestar II está voltado para o estudo teórico-prático dos conteúdos de Português e Matemática. Dessa forma, o programa prevê a assistência às aulas nos horários que compõem a carga horária do professor, que, para frequentá-lo, é dispensado de sala de aula nesses momentos. Entretanto, no ano de 2009, em Parnamirim, os cursos foram oferecidos fora do horário de trabalho dos professores, dificultando, enormemente, a participação dos educadores. Por esse e outros motivos, o curso foi interrompido e reiniciado somente em 2010, quando foi assegurado o direito dos professores de serem dispensados de sala de aula e poderem frequentar o curso dentro do tempo que compõe sua carga horária de trabalho, como estabelece o programa do MEC.

O professor Ricardo está em fase de conclusão do curso. Seu ponto de vista a respeito do programa é de que ele auxilia muitíssimo a atuação do professor em sala de aula, uma vez que os materiais o orientam quanto à aplicação dos conteúdos com o aluno em sala de aula. Segundo o professor, o curso está dividido em módulos. Entre os módulos estudados, o professor mencionou que o primeiro trata “Linguagem e Cultura” e o segundo, “Gêneros Textuais”. Em seus comentários,

o professor nos disse que já houve a oportunidade de aplicar, em sala de aula, os materiais estudados no curso.

No comportamento, PR demonstra ser sempre cortês com seus alunos e eles retribuem com a mesma cordialidade. Mesmo quando é preciso exigir mais disciplina, o professor consegue fazê-lo sem alterações de humor, ou emocionais (não recorrendo a atitudes comumente relacionadas a esse tipo de situação, como, por exemplo, bater com o apagador no quadro). Sua atitude sempre gentil, amistosa e respeitosa parece conferir segurança e disciplina aos alunos, denotando confiança nas relações professor-aluno. Essa atitude deixa transparecer uma postura de autoridade, sem autoritarismo, que se estabelece com tranquilidade e confere uma característica quase paternal entre professor e alunos. Isso nos pareceu, em função das orientações que dava à turma ou algum conselho dirigido a um aluno em particular, a respeito de certos comportamentos e atitudes fora do contexto de sala de aula. Percebíamos que essa atitude era habitual e desejada, pelo fato de os alunos acatarem os conselhos de PR e tecerem comentários sobre eles com seriedade ou creditando valor.

A sala de aula do professor Ricardo mantinha a configuração tradicional, mudando para pequenos agrupamentos quando a atividade assim exigia. Geralmente PR se postava de pé na sala, andando entre as carteiras e sendo requisitado pelos alunos, aos quais atendia prestativo e com calma. Talvez pela disciplina e ordem que mantinha no momento de falar dos alunos, não se percebia ansiedade deles em receber atenção ou explicação. Nos momentos em que os alunos disputavam a vez de quem seria o próximo a falar, o professor estabelecia a ordem no turno da fala de cada aluno. No momento em que era dada a vez de algum aluno falar, os outros deveriam escutar o que faziam sem confusões ou reclamações.

Recebemos do professor Ricardo colaboração expressiva para a construção dos significados presentes nas análises, uma vez que sua postura aberta ao diálogo e à troca de experiências conferiu espontaneidade e naturalidade à atitude investigativa.



- *Os alunos do professor Ricardo:*

De modo geral, os alunos que frequentam a escola, são provenientes da comunidade e, apesar de o bairro ter sido catalogado pelo município como fazendo parte do perímetro urbano, os alunos trazem, entre outras características sociais, um vocabulário marcado pela presença de palavras próprias da variação linguística rural, na qual se verifica diferenças de pronúncia, se compararmos ao dialeto de prestígio social.

Os alunos da turma A do professor Ricardo têm entre 10 e 11 anos. À exceção de um aluno que tem deficiência na audição, os alunos são comunicativos, espontâneos e agitados. Apesar da espontaneidade e da vivacidade que os caracterizavam, se mostravam atentos à palavra do professor e ao que era determinado por ele. A relação entre alunos e professor era descontraída e respeitosa. Os alunos tinham abertura para trocar opiniões acerca de vários assuntos pertinentes à rotina escolar, ao conteúdo que estava sendo exposto e também às opiniões pessoais acerca de assuntos variados. Os alunos demonstravam entrosamento entre si e colaboravam com a disciplina e a limpeza da sala. Há muito pouca conversa paralela ao estudo de sala de aula entre duplas ou grupos, pois o professor está sempre requisitando a atenção e a concentração no tema da aula e suas atividades.

Nas atividades diárias, os alunos permaneciam sempre nos mesmos lugares, levantando-se apenas para alguma necessidade, como, por exemplo: colocar lixo na lixeira, ir à mesa do professor pedir explicações sobre alguma atividade, ir a um lado da sala onde o reflexo da claridade não estivesse atrapalhando a cópia do quadro, etc.

Quanto ao processo de gravação, os alunos pareciam não reconhecer o gravador digital com tal função, pois não demonstravam nem curiosidade nem inquietação com sua presença e tampouco com o manuseio que, em alguns momentos, eu fazia dele. De fato, só o ligava após os cinco minutos de silêncio que era regra na escola para iniciar as aulas. Talvez, por isso, minha atitude não suscitasse interesse ou chamasse tanto a atenção. É necessário esclarecer que,

infelizmente, apesar da tentativa de obter os melhores resultados das gravações, não tivemos muito sucesso com a gravação que ocorreu durante as aulas.

- *O professor Paulo (PP)*

O professor Paulo tem, igualmente, formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela UFRN. Seu ano de conclusão foi em 1996. Ele também iniciou o curso do Gestar II, mas, em virtude de, em 2009, o curso não dispensar os cursistas de sala de aula no horário do curso, o professor não pôde continuar assistindo às aulas, necessitando interromper o curso.

Taciturno e de modos discretos, o professor Paulo apresenta, de forma semelhante ao professor Álvaro, o desencanto com respeito às condições no exercício da profissão, no contexto educacional no qual se encontra. Sua postura profissional já não carrega o idealismo, nem a esperança percebidos em PR.

Os alunos do professor Paulo têm entre 12 e 13 anos, demonstrando, na sala de aula, espontaneidade nos gestos e nas palavras. São comunicativos e interagem com PP de forma amigável e descontraída. Como os alunos de PR, mostravam-se atentos à palavra e aos procedimentos que PP realizava em sala de aula. A relação entre os alunos e PP era tranquila, descontraída e respeitosa.

Percebíamos que os alunos tinham espaço para conversar com o professor, porém, sem delongar-se, trocando ideias a respeito de suas próprias experiências de vida, como a respeito dos conteúdos abordados em sala. Durante as aulas, percebemos que os alunos mantinham um comportamento amistoso entre si que imprimia tranquilidade às aulas observadas. Em outros momentos, se tornava difícil para PP conseguir silêncio e atenção da turma, para com as situações de ensino-aprendizagem.

- *O professor Álvaro (PA)*

O professor Álvaro realizou seu curso de Letras com habilitação em Português e Inglês na Universidade Potiguar (UNP), entre os anos de 1992 a 1997, e leciona há 15 anos. Durante o curso de Letras, já lecionava em uma escola particular no bairro de Neópolis.

O professor está com 50 anos e se declara insatisfeito com as condições que a profissão oferece em termos salariais e de valorização social e profissional. Segundo ele, se não tivesse que trabalhar tanto em dois horários, dedicar-se-ia a outra área de conhecimentos para mudar de profissão. Conversando sobre a greve, que, neste ano de 2011, se iniciou novamente no município de Parnamirim, ele comenta que provavelmente retornarão às aulas sem nenhuma conquista<sup>13</sup>. Em conversas que presenciamos, ficava perceptível a sensação de desânimo e frustração de PA quanto aos desafios a enfrentar na profissão.

Provavelmente, por essa insatisfação, percebíamos que não transmitia o ânimo e a alegria aos alunos, como o percebíamos em PR. Sua postura em sala de aula era silenciosa, como também requeria silêncio absoluto dos alunos.

- *Os alunos do professor Álvaro:*

Os alunos das turmas observadas do professor Álvaro têm, em média, 14 e 15 anos. Apesar da idade mais amadurecida, percebíamos certa timidez ou mesmo um comportamento reprimido quanto à expressividade oral, o que contraria o tipo de comportamento que normalmente vemos nos grupos dessa faixa etária. Nas aulas de PA, permaneciam muito quietos e silenciosos e nunca presenciamos PA pedir silêncio ou ter dificuldade em expor algum assunto. Mostravam-se sempre atentos e respeitosos às atitudes do professor. Atribuímos essa conduta silenciosa ao próprio comportamento de PA, que, em suas aulas, não estimulava a troca de ideias ou a discussão sobre qualquer assunto. A relação entre eles e o professor era distante e

---

<sup>13</sup> Uma das reivindicações dizia respeito à regência de classe que foi excluída da remuneração do magistério de Parnamirim.

bastante formal. Não percebíamos a abertura para trocar opiniões ou ideias, como o percebíamos com os outros professores. Nas atividades de sala de aula, os alunos permaneciam sempre nos mesmos lugares, sem levantar-se ou conversar. Quando trocavam algumas palavras, o faziam em volume muito baixo da voz.

### 3. A ORALIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA: o espaço da oralidade no Ensino Fundamental

A nossa intenção, neste terceiro capítulo, é apresentar o que as observações revelaram sobre o fenômeno da oralidade como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa da escola pesquisada. Os dados foram interpretados segundo uma visão sociointeracionista por considerar a língua e a linguagem como “atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e assim enquanto *sistema-em-função*” (ANTUNES, 2003, p. 41), que está atrelado às circunstâncias de sua realização.

A ideia que concebemos, nesse trabalho científico, sobre o espaço analisado é a de que a estrutura física é apenas uma das dimensões do lugar que estamos observando. Nele, segundo Giddens, mencionado por Gonsalves: “*O que estrutura o local não é simplesmente aquilo que está presente na cena; a forma visível do local oculta as relações distanciadas que determinam sua natureza.*” (Grifos nossos, GONSALVES, 2003, p.71)

Enquanto consideramos as circunstâncias de realização do fenômeno, a pesquisa assume caráter exploratório, pois, ao adentrar a realidade da sala de aula de Língua Portuguesa, procuramos identificar os procedimentos através dos quais o trabalho com a oralidade teve lugar e, tomando como referência a concepção sociointeracionista de estudo da linguagem, buscamos confrontar os procedimentos observados com os pressupostos teóricos sociointeracionistas de estudo dos gêneros textuais orais para, então, apresentarmos as implicações desses procedimentos no desenvolvimento das habilidades orais, considerando as necessidades de desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural dos alunos.

Tais necessidades são reconhecidas pelos PCN de Língua Portuguesa, que, em decorrência disso, estabelecem, entre outros objetivos, oferecer aos alunos experiências nas quais a competência linguística na modalidade oral (e escrita) seja aprimorada para que o aluno possa fazer uso adequado da língua/linguagem em qualquer situação comunicativa e não somente naquelas situações cuja finalidade

seja prepará-lo para entrar no mercado profissional, mesmo reconhecendo como área importante no exercício da cidadania.

Assim, procuramos averiguar de que forma os objetivos de Língua Portuguesa foram contemplados nos documentos da escola. Para isso, tomamos para estudo o PPP e o regimento escolar. Ao perguntarmos sobre a proposta curricular comum, foi-nos informado que, há alguns anos, entre 2008 e 2009, houve um movimento, por parte da então Secretária de Educação do Município, no sentido de pedir às escolas a elaboração e organização dos conteúdos das disciplinas. No entanto, chegando ao final da gestão daquela Secretária, não se soube mais o que havia sido feito e onde estavam os resultados desse empreendimento, sendo, por esse motivo, que a escola não possuía sua proposta curricular.

Sendo assim, tomamos para análise os dois documentos disponíveis para esse fim, ou seja, o PPP e o regimento escolar. Como já mencionado no capítulo anterior, o programa anual de Língua Portuguesa que nos foi possível acessar também foi tomado como referência. Porém, sua análise encontra-se na parte que trata da análise das aulas de PR, por entendermos que esse documento diz respeito às atividades do professor para o ano letivo, ou seja, uma referência individual e particular.

Como forma de organizar a descrição e análise dos sujeitos e dos espaços investigados, dividimos este capítulo em três temas principais: o lugar da oralidade nos documentos da escola (onde terão lugar os comentários relativos ao **PPP** e ao **regimento escolar**); o professor de língua portuguesa e a(s) sua(s) concepção(ões) de oralidade (onde terão lugar **a análise das entrevistas com os professores**); experiências nas práticas docentes voltadas para o trabalho com a oralidade (onde terá lugar a **análise das aulas observadas**.)

### 3.1. O LUGAR DA ORALIDADE NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ao informarmos à equipe pedagógica o objetivo das nossas visitas e esclarecer os motivos da nossa observação em sala de aula, pedimos para ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Regimento Escolar com o intuito de nos familiarizarmos com a filosofia da escola, o que nos foi prontamente atendido pela coordenadora com a observação de ser, aquele, um documento ainda inacabado.

Pudemos identificar, em nossa leitura do PPP, que seu marco conceitual está ancorado em uma visão de sociedade cuja organização se estabelece através do aperfeiçoamento da moral social. Para que essa moral social seja aperfeiçoada sem contradições entre indivíduo e sociedade, o documento, mencionando as ideias de Durkheim, aponta a Educação como elemento integrador do indivíduo à sociedade. Logo, a função social da educação seria promover no indivíduo condições de socialização, dado que, sozinho, ele não desenvolveria plenamente suas potencialidades.

Segundo o documento, a educação proporciona o conhecimento necessário para perpetuar no ser humano “(...) valores essenciais à vida coletiva” (PPP, p. 15). Nessa direção, o modelo de conhecimento adotado no documento é “o enfoque interpretativo na investigação didática, por entender que ele propõe uma utilização sempre hipotética e contextual do conhecimento adquirido na investigação educativa.” (GÓMEZ, 2002, *apud* PPP, p. 15.)

Nessa perspectiva, a finalidade do conhecimento veiculado pela Escola é cultivar um conjunto de princípios e regras que possam garantir meios de intervir de forma eficaz na realidade social. Mencionando Gómez, o PPP da escola pesquisada leva em consideração a singularidade do papel docente enquanto integrador dos elementos:

[...] o professor deve, no seu processo de formação profissional, adquirir conhecimento dos princípios tecnológicos de intervenção de forma a adquirir competência e habilidades profissionais para aplicá-

las nas situações concretas da realidade juntamente com os alunos [...] (GÓMEZ, 2002 *apud* PPP, p. 17)

O trecho supracitado relaciona os princípios tecnológicos de intervenção como forma de adquirir competência e habilidades profissionais para sua aplicação em situações reais.

Ao refletirmos sobre as referências feitas no documento sobre o papel do docente, lembramo-nos do mito de Sísifo, condenado a, sozinho, levar uma pedra ao cimo de uma montanha. Nossa lembrança se alicerça, provavelmente, pelo fato de ter sido omitido, no documento, a cota de participação dos outros elementos que compõem o processo de aquisição do conhecimento, não somente em instâncias como o da escola pública.

Em todo o documento, não se menciona, tal como é feito com o professor, os demais participantes, também responsáveis pela integração dos elementos que formam a moral social almejada pela visão de educação adotada no PPP. Pensamos que se apenas um elemento é visto como responsável por todo o processo que visa a um contexto mais amplo que o da sala de aula (a sociedade), o mito de Sísifo nos parece pertinente, na medida em que o documento “condena” o professor à tarefa de, sozinho, propiciar aos indivíduos (na situação de alunos), condições de socialização.

É sabido que razões externas à escola e ao trabalho do professor influenciam, de maneira determinante, no processo educativo do aluno. “A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida.” (ANTUNES, 2003, p. 20)

Para Castilho (2001), situações como as descritas acima fazem parte da terceira crise mencionada por ele, que trata da desvalorização profissional na qual o professor de Língua Portuguesa está inserido. Segundo esse autor, o papel do professor é bastante difícil, já que há necessidades de se atualizar, empreender as lutas pela valorização profissional e manter-se capaz de lidar com todos esses aspectos, com competência no decorrer do processo, apesar de todas as dificuldades. Concentra-se no papel do educador variadas exigências:



[...] A tarefa da atual geração de educadores é muito pesada: reciclar-se, reagir contra o círculo de incompetência e de acriticismo que se fechou à volta do ensino brasileiro, e lutar pela valorização da Carreira. (...) A comunidade de pais e alunos, os sistemas educacionais e a universidade têm muito a fazer aqui. (CASTILHO, 2001, p. 13)

Por sua vez, Antunes (2003, p. 17) nos fala da ausência de uma política pública de valorização do trabalho do professor que está “reduzido, quase sempre, à ‘tarefa de dar aulas’, sem tempo para ler, para pesquisar, para estudar (...)”. Ler, atualizar-se, pesquisar e estudar se tornam necessidades do trabalho do educador como mediador do conhecimento.

Portanto, a valorização do trabalho docente está muito fortemente associada ao salário do professor porque, para compensar os baixos salários, são obrigados a assumir várias escolas, ficando assim, sem tempo para as demais necessidades da sua profissão.

As reivindicações dos professores do referido município durante a greve, entre outras, também se fundam nesse tema. Os argumentos sustentados dizem respeito à defasagem que o piso salarial sofreu desde 2008 até sua implementação. Acrescente-se a isso as “estratégias” do poder público municipal, implementando o piso salarial vigente em 2008, defasado, portanto, mas retirando a regência de classe dos professores, um direito adquirido.

Porém, ainda que a questão salarial seja tomada como o ponto central da valorização profissional do professor, outros elementos compõem esse lugar de valor. No que diz respeito ao professor de Língua Portuguesa, podemos citar a carga horária proposta para cada turma, bem como o número de alunos por turma; os instrumentos didáticos dispostos para o professor e para os alunos; como também o ambiente adequado a uma aula de língua, entre outros.

Lembramo-nos, então, das condições de trabalho que presenciamos em nossas observações e nas quais se encontram os participantes mais diretos desse processo: alunos e professores. As salas de aula sem conforto climático, com o sol incidindo em seus rostos, o suor escorrendo pela face, os ventiladores quebrados, além do descaso do poder público com a valorização profissional do docente. Esse

mesmo que é indicado com lugar privilegiado no processo de aperfeiçoamento moral da sociedade através do conhecimento, como vimos ressaltado no PPP da escola. Parece-nos, no mínimo, contraditório o que é, de fato, conferido ao professor, dada a sua importância<sup>14</sup> e o que lhe é exigido realizar nesse contexto.

Portanto, é em meio a greves, sentimentos de injustiça social e insatisfações pelas condições de trabalho que se deu nossa pesquisa na escola W.

A visão de escola encontrada no documento é a de centro mediador de informação, centro facilitador do acesso das comunidades carentes às novas tecnologias, bem como espaço de discussão crítica, de sistematização das informações que estão disponíveis dentro e fora da escola (Cf. PPP, p. 20). Para viabilizar tais acessos, as diretrizes teórico-metodológicas se baseiam na formação integral onde tomam lugar, entre outros,

- o exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- o combate às formas discriminatórias;
- o aprender a conviver;
- o aprender a conhecer;
- o aprender a ser.

Nessa perspectiva, as teorias construtivistas de Jean Piaget e, em especial, a sociointeracionista de Lev Vigotsky, são apontadas pelo documento como base para a

[...] aquisição da linguagem enquanto fator histórico e social, enfatizando a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento. [...] Portanto, a avaliação deverá ser contínua, observando a interação entre alunos, a participação nas atividades e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, bem como o pensamento lógico matemático. (PPP, p. 23-24)

Depreende-se pela leitura desse texto que o desenvolvimento da linguagem oral e escrita está contemplado na escola através de uma visão de língua como

---

<sup>14</sup> A respeito da greve iniciada pelos professores de Parnamirim, os professores voltaram às aulas com a perda da regência de classe e sem qualquer reivindicação atendida.

instrumento de socialização do indivíduo, sem, no entanto, mencionar como operar sobre tal instrumento, pois não se menciona teorias nem métodos por meio dos quais se conseguirá promover o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

Não encontramos nada a respeito da aquisição de conhecimentos teórico-práticos, por parte do professor, que lhe proporcione a atualização no uso de teorias linguísticas mais apropriadas ao trabalho com a oralidade ou mesmo com a linguagem como um todo. Porém, o professor deve estar amparado institucionalmente para ter condições que lhe possibilitem essa atualização.

Ao mencionar os PCN, o PPP se refere apenas à etapa de avaliação dos alunos, sem fazer referência às propostas de estudo e reflexão linguística na perspectiva dos gêneros textuais, como propõe os PCN, para a área de ensino de Língua Portuguesa.

Procuramos o regimento da escola na tentativa de encontrar informações que indicassem os subsídios teórico-metodológicos para o ensino da língua materna nesse contexto escolar. Nessa tentativa, encontramos no capítulo II, artigo 5º, um dos objetivos específicos do ensino fundamental nessa instituição que se relaciona ao ensino de Português e Matemática: “Desenvolver a capacidade de aprender tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo.”

Verifica-se, portanto, que esses documentos ainda espelham objetivos limitados a respeito das habilidades a serem desenvolvidas pela Língua Portuguesa, ao mencionar apenas o domínio da leitura e da escrita, uma vez que o domínio dos recursos orais são colocadas pelos PCN de Português como objetivos do ensino dessa disciplina, dentre outros.

Não encontramos, nos documentos escolares, qualquer referência mais direta a quaisquer abordagens metodológicas no ensino de Português, apesar de fazer referência aos PCN como documentos norteadores dos quais são dependentes, como também não encontramos no artigo mencionado (e tampouco em outros), a visão vigotskiana de linguagem anteriormente mencionada no PPP.

A ausência de referências no artigo 5º do regimento quanto ao desenvolvimento da linguagem oral, bem como à interpretação de textos orais ou

escritos como objetivos do processo de ensino-aprendizagem, faz-nos refletir sobre como ainda são encarados e são estabelecidos os objetivos de ensino-aprendizagem da língua materna em nossas escolas em pleno século XXI. Após tantas pesquisas e estudos de teóricos que aferem importância ao desenvolvimento das habilidades comunicativas do falante, mencionar apenas as habilidades de leitura e escrita como expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa para o ensino fundamental é reduzir e limitar a amplitude do trabalho pedagógico nessa área, cerceando as potencialidades latentes do aluno.

A aprendizagem de uma língua se verifica por meio da interação do indivíduo com o seu contexto social, por meio de diálogos variados que se estabelecem nas relações entre os indivíduos em todas as esferas sociais. A leitura e escrita, tomadas como um todo, fazem parte de uma visão de alfabetização que limita o indivíduo. Entretanto, essas habilidades tomadas como frações de um todo contribuem para a promoção de indivíduos letrados, diferentemente, portanto, da visão limitadora de indivíduo alfabetizado. Ao ter como referência a dimensão sociointeracionista da linguagem, não podemos prescindir do desenvolvimento de todas as habilidades comunicativas de que o indivíduo dispõe. Isso inclui, não somente as habilidades de leitura e escrita mencionadas no referido artigo, mas também as habilidades de interpretação, as de produção textual oral e escrita, desde as mais formais até as que se apresentam de maneira mais corriqueira no nosso dia-a-dia.

Uma vez que os documentos estudados não traziam arcabouço teórico mais consistente a respeito da visão de língua e linguagem no trabalho com Língua Portuguesa, passamos a nos questionar sobre qual seria a visão de língua e linguagem adotada pelos professores da escola e decidimos averiguar com eles as suas concepções.

### 3.2. O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA CONCEPÇÃO DE ORALIDADE

Para averiguar a visão de língua que os sujeitos trazem, bem como o que eles pensam a respeito do trabalho com a linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa, procedemos à realização de entrevista semiestruturadas cuja transcrição e análise exporemos aqui. Ressaltamos que os dados expostos representam a visão dos próprios professores quanto às idéias apresentadas no quadro.

Quadro 02 – Perfil dos entrevistados

Entrevistados	Conceito de oralidade	Idealizaçã o	Prática docente	Formação acadêmic a
PR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Principal forma de comunicação;</li> <li>- Sofre influência do meio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Envolvente;</li> <li>- Estimulada;</li> <li>- O aluno deve identificar-se com ela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De forma divertida;</li> <li>- Com textos prontos;</li> <li>- Leitura expressiva;</li> <li>- Incentivada através das respostas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não oportunizou conhecimentos sobre oralidade;</li> <li>- Conhecimentos superficiais.</li> </ul>
PP	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antecede a escrita;</li> <li>- Maior importância que a escrita em relação ao convívio com o mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessita de mudança radical;</li> <li>- Mais formalismo;</li> <li>- Atenção com a linguagem mais direta e objetiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidado com os vícios de linguagem e gírias;</li> <li>- Cuidado com “gerundismos”;</li> <li>- Leituras;</li> <li>- Oralização da escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tradicional;</li> <li>- Sem inovações;</li> <li>- Sem conhecimentos sobre a oralidade.</li> </ul>
PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meio de comunicação muito utilizado;</li> <li>- Deve ser valorizado em função da frequência de seu uso no dia a dia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e contos;</li> <li>- Narração de histórias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalha a oralidade através da leitura e do teatro onde são contemplados tópicos de gramática, ortografia, coerência e coesão;</li> <li>- A apresentação de trabalhos é bimestral e avaliativa;</li> <li>- Demonstra diferenças entre linguagem formal e informal durante a leitura de textos;</li> <li>- A oralidade é contemplada nos momentos da apresentação de trabalhos;</li> <li>- A gramática, a pontuação, a ortografia e os conteúdos gramaticais são corrigidos oportunamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sem conhecimentos sobre oralidade.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora.

### 3.2.1. A ORALIDADE NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR RICARDO

A entrevista com o professor Ricardo havia sido programada para o horário vago do professor, que acontecia após a sua primeira aula. Portanto, o esperávamos na sala dos professores com o gravador já preparado para a gravação e o roteiro de perguntas no caderno usado para as anotações do diário de campo. O professor, a passos tranquilos, adentra a sala dos professores com um sorriso agradável e me cumprimenta.

Após retribuir o cumprimento de PR, ele se senta à mesa. Seus braços repousam sobre a mesa com naturalidade, no entanto, deixando entrever alguma ansiedade, que interpretei como um pouco de nervosismo, dada a novidade da situação.

Como o tempo disponível era restrito ao horário vago do professor, procuramos ser objetivos, explicando-lhe o teor das perguntas e a que se destinavam. Após esses rápidos esclarecimentos, posicionamos o gravador na direção do professor e começamos a gravação da entrevista:

/.../

**P:** O que é pra você a linguagem oral?

*PR: Bem + Basicamente é/ u::ma das principais formas de comunicação que a gente tem + não é? E + assim +((com tom de explicação)) agora que ainda:: há um mito + assim + de que se fala eRRAdo e que há uma distância MUITO GRANDE ainda da fala e da escrita/ e de FATO HÁ/ ((sendo incisivo, levantando as sobrancelhas e abrindo mais os olhos)) + não é::? + assi::m + até pelo/ o modo como a sociedade foi construída + não é ((rápido)) toda ++ a/ uma parte pobre outra rica/ uma parte com um + com um direito ao conhecimento outra não + e então isso gerou FALARES no Brasil que diferenCIA e ÀS VEZES há o preconceito nesse sentido + não é ? e uma fala + né? de uma determinada região fica + é + vamos dizer assi::m + é:: estigmatizada + né ? e pra ela ser + se adequar + à norma culta + não é? é bem mais complexo + a gente passa por um + realmente é mais difícil*

*P: ((Expressamo-nos, afirmando com a cabeça))*

*P: Como você acha que deve ser o ensino da linguagem oral na escola?*

*PR: + Eu acho que da maneira mais + envolvente para o aluno + que ele se identifiq/ com o que está sendo falado + não é? + e deve ser MUITO estimulado + a falar + porque + sempre eles falam + que assim + o objetivo é ensinar + a você produzir + grandes + textos, não é? + ESCRITOS + mas a parte + oral? ((gesticula com a mão)) ++ No dia-a-dia se usa mais a linguagem oral do que escrita ((argumentando a favor do que diz))+ e no entanto + é + TUDO + é:: tudo assim + só tem valor se for escrito. A oralidade + ninguém/ninguém pensa mais em como construir + em como SEDUZIR ou envolver as pessoas através de um diálogo + não é? e sim + escrevendo + e tem gente que não consegue + e aí? + Só vai ter valor se conseguir escrever? Não é? +*

PR assinala como “mito” a forma equivocada de se avaliar a fala segundo os parâmetros de organização da escrita, asseverando que “de fato” há diferenças entre uma e outra forma de se comunicar. PR atribui essas diferenças no modo de falar à forma como a sociedade foi organizada, com diferenças sociais influenciando a linguagem e suas formas de construção e estruturação e menciona o preconceito linguístico como consequência desse equívoco.

Mesmo sem especificar a distância que existe entre fala e escrita e sem discriminar as distinções acerca dos usos formais e informais que ambas as modalidades podem facultar, a depender da situação comunicativa, PR apresenta uma visão de linguagem oral sintonizada com os conceitos desenvolvidos na sociolinguística, ainda que não tenha recebido, em sua graduação, as contribuições teóricas que as concepções sociointeracionistas da linguagem oferecem.

Quando diz que a linguagem oral é o recurso comunicativo mais usado nas interações cotidianas, seu comentário remete à pesquisa coordenada por Marcuschi (2005) sobre os usos e características da fala e da escrita, mencionada no primeiro capítulo deste trabalho; ao comentar a forma como a sociedade foi construída, gerando “falares”, PR parece se referir às causas da variação linguística, lembrando-nos os trabalhos de Bortoni-Ricardo (2004) que tratam das características

sociolinguísticas da sociedade brasileira e suas formação; no que se refere ao preconceito que esses diversos falares podem provocar, encontramos eco, por exemplo, em Bagno (1999), que tem estudado sobre o preconceito linguístico.

Isso nos chamou a atenção e nos questionamos de onde surgia sua sintonia com tais ideias. Posteriormente, em conversa informal com PR, soubemos que ele estava frequentando o curso do Gestar II.

PR indica ainda que o ensino da linguagem oral vem sendo preterido em razão de que se deve produzir “grandes textos” escritos e ressalta a supervalorização que a modalidade escrita recebe em nossa sociedade, em detrimento da modalidade oral. PR argumenta que a oralidade também deve ser muito estimulada em sala de aula.

Assim, é possível, mais uma vez, identificar semelhanças entre essas e as ideias veiculadas por pesquisadores já mencionados neste trabalho, como ANTUNES (2003) e MARCUSCHI (2005), BATISTA (2001), dentre outros, que revelam que a oralidade não é objeto de estudo no ensino de Português, mas que é necessário inseri-la nesse contexto.

PR observa que a oralidade permanece com seu valor de importância porque é o recurso utilizado por pessoas que não dominam o código escrito. Ainda nessa resposta, pode-se perceber que PR defende ideias que reconhecem o valor da linguagem oral nas relações em sociedade.

PR explicita que o aluno deve ser muito estimulado a falar, levando-me a refletir que praticar a oralidade em sala de aula é entendida por muitos professores de língua portuguesa, como estudo e desenvolvimento da habilidade oral. Esse equívoco parte da ideia de que uma prática pedagógica que trabalha a oralidade é aquela que permite que os alunos se expressem com espontaneidade. Porém, isso não chega a situar, de fato, a oralidade como *objeto de estudo*. Crer que esses procedimentos podem desenvolver habilidades orais que são requeridas em contextos mais formais pode comprometer os objetivos do estudo da oralidade em aulas de Língua Portuguesa.



*P: Como é que você tem trabalhado a linguagem oral com seus alunos?*

*PR: Bem + procuro trabalhar de forma divertida + né? + na medida do possível + e assim + a gente começa trabalhando + eu/ pelo menos + né? + trabalho textos prontos que eles apresentam + lêem + fazem interpretação + leitura expressiva + que eu gosto muito disso + e:: + depois eu procuro fazer com que eles na sala de aula + FALEM + eles produzam seus textos pra dar respostas + pra comentar + tô sempre estimulando + começo eles pr + proferindo uma palavra + e DEPOIS o aluno vai se soltando e vai conseguindo dizendo mais coisas + com bem mais coerência + se eu/ quando eu alcanço isso eu fico satisfeito.*

*P: muito bem ((sorrindo)) + você pode se indentificar + professor?/.../ ((mencionamos o nome do professor)) ?*

*PR: /.../ ((fala seu nome completo)) + professor de Língua Portuguesa da escola /.../ ((diz o nome da escola)) de Parnamirim*

*P: Muito obrigada + professor ((sorrindo))*

*PR: De nada ((sorrindo também))*

As menções de PR sobre seu trabalho com a oralidade em sala de aula referem-se ao trabalho com “*textos prontos*”, bem como produção textual para dar respostas e para fazer comentários. Essas descrições resgatam o alerta para a distinção que Antunes (2009) nos faz entre desenvolver e treinar. É possível treinar a oralidade nesses momentos e em outros também mencionados nos PCN, como por exemplo, em debates (PCN, p. 25). No entanto, desenvolver a oralidade exige considerar um estudo da oralidade com um programa sistemático de ações pedagógicas que desenvolvem competências linguísticas, como a coerência verbal, dentre outras, própria de debates, conferências, palestras, etc, cuja realização se dá em torno de um eixo temático. Além da coerência verbal, podemos mencionar como pertinente ao estudo da oralidade a desmistificação de que a fala se opõe à escrita e que é o lugar do erro, do informal; a compreensão e aceitação das variedades linguísticas como características da língua; a habilidade de escutar com atenção e

respeito os diferentes tipos de interlocutores; a habilidade de produzir textos orais em contextos formais e informais, etc.

Os diálogos que são gerados em situações de ensino-aprendizagem oferecem ótima oportunidade para a partilha de informações, o confronto de ideias e também representam oportunidades para o professor averiguar e sondar como determinado conhecimento está sendo assimilado. Porém, essa interação dialogal que pode e deve acontecer nas aulas não consegue suprir as demandas que a diversidade de gêneros orais coloca em situações públicas de comunicação.

Essas implicações, porém, devem estar programadas no planejamento anual do professor de forma sistemática e não de forma oportunista em momentos de estudo em sala de aula. A atenção deve voltar-se para o processo evolutivo de desenvolvimento da competência oral dos alunos nas mais variadas situações comunicativas, formais e informais.

### 3.2.2. A ORALIDADE NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR PAULO

A entrevista com PP já havia sido remarcada várias vezes, em virtude de alguns desencontros. Como, naquele dia, o professor estaria na escola durante o turno matutino e vespertino, decidimos contatá-lo na hora do almoço e perguntamos se era possível entrevistá-lo. Após sua confirmação, prosseguimos com a entrevista.

Devido ao barulho do tráfego em frente à escola, o professor sugeriu a sala de informática para a realização da entrevista.

*((contexto: sala de informática da escola, com ruídos externos minimizados devido ao ambiente fechado))*

*/.../*

*P: E:: como é para VOCÊ + o que é para você a linguagem oral/o quê que você ENTENDE? [não é?*

*PP: [Eu acho que a linguagem oral:: + até antecede né + até mai::s + digamos assim + de maior importÂNCIA em relação + né? é:: ao convívio do aluno no mundo + do que + do que ((alguém abre a porta da sala de informática sem saber que estávamos gravando a entrevista))+ do que a própria + do que a própria linguagem escrita né?*

*porque essa linguagem oral ela PRECEDE essa linguagem escrita + e a gente tem que se preocupar MUITO né ? porque:: + como eu trabalho com os alunos ((bem rápido)) com MUITO cuidado em relação a VÍCIOS de linguagem as gírias + né? essas palavras esses termos que tão muito/ hoje em dia/ muito em USO de/ + perder o foco tá com foco/ então essas coisas de:: NEM sempre por sere::m novidades estão correto + né? não só gramaticalmente/ como às vezes cê deixa de se conseguir fazer entender e:: atrapalha às vezes né? + a sua comunicação mermo no dia-a-dia +*

*P: Hum-rum + ((balançando afirmativamente com a cabeça, tomando cuidado para não coibir o professor no seu ponto de vista, fazendo com que ele modifique seu posicionamento por perceber em nossa expressão visionômica alguma surpresa ou desaprovação. Isso levaria a comprometer a autenticidade dos depoimentos))*

*PP: Então + eu tenho + me preocupado BASTANTE com ELES/ hoje mesmo eu já tava/ inclusive/ estávamos falando sobre isso + né ? é:: o ger + esse gerundismo/ muito/ tá muito em voga por aí + não é isso? + Aí isso tem atrapalhado bastante + masssss + dentro do possível apesar de não ter tido uma formação + né:: ? + voltada um pouco pra esse lado + não é? mas eu tenho me preocupado com isso.*

Curiosamente, PP deixa transparecer durante a entrevista um nervosismo que compromete a objetividade e a coesão das ideias que deseja expressar. Ao que nos parece, a experiência de uma entrevista torna-se para PP uma situação constrangedora e tensa, provavelmente, por não vivenciar essa experiência com uma maior constância, além do fato de parecer igualmente inseguro quanto à propriedade de suas respostas com respeito a seus conhecimentos sociointeracionistas da linguagem.

PP indica, inicialmente, o caráter primário da linguagem oral no desenvolvimento humano quando menciona que ela precede a linguagem escrita. PP atribui importância à linguagem oral, vinculando essa importância que concede à modalidade oral com sua preocupação no uso que os alunos fazem das gírias. Para PP, as expressões de gíria são erros gramaticais e comprometem a inteligibilidade na comunicação. No entanto, verifique-se que, ao nos responder sobre os

conhecimentos sociointeracionistas da linguagem, PP nos responde que “... não teve grandes viagens...”, sem se aperceber que ele próprio recorre a gírias em seu discurso, no seu falar coloquial.

Observemos que a preocupação de PP com o uso de gírias e vícios de linguagem parece ter sido interpretada segundo a visão de língua que não considera seus usos concretos na sociedade. Concepções tradicionais de linguagem não reconhecem o uso da gíria, por exemplo, como um fenômeno sociolinguístico, pertencente aos contextos informais de uso da língua em sociedade, mais vinculados ao comportamento linguístico de determinado grupos sociais.

Nas comunicações orais espontâneas cotidianas esses recursos linguísticos da oralidade são utilizados para aproximar os interlocutores, quebrando a formalidade e facilitar uma interação mais identificada com os propósitos da interlocução. Eles podem ser estudados sob o ponto de vista das gírias de grupo e das gírias comuns, conforme Preti (2004). As gírias comuns são as gírias de grupo (grupos sociais mais restritos, inovadores ou inusitados) que se popularizaram e que foram divulgadas, tornando-se conhecidos os seus significados “ocultos” e perdendo sua identidade exclusiva com o grupo inicial. Nesse sentido, a expressão utilizada pelo professor, “grandes viagens”, já pertence ao uso das gírias popularizadas tornando-se de uso comum.

As *gírias comuns*, como recursos da linguagem, não respondem, por si sós, à falta de coerência ou inteligibilidade durante uma comunicação. Do mesmo modo, os conhecimentos gramaticais da língua, por si sós, não conseguem responder ao uso inteligível da linguagem. No entanto, ainda é comum, entre professores de Português, a falsa ideia de que os conhecimentos descritivos e gramaticais podem desenvolver habilidades linguísticas para uma comunicação ou uso da linguagem eficaz e eficiente, o que não corresponde à realidade.

Verifique-se que a precária formação em torno de conhecimentos sociointeracionistas, parece dificultar a compreensão de PP sobre os fenômenos linguísticos na oralidade. Por outro lado, a escassez de conhecimentos didático-metodológicos na formação profissional compromete o discernimento do que é

próprio ensinar e do como ensinar esses conhecimentos linguísticos aos alunos, considerando os variados contextos comunicativos que existem na sociedade.

O trecho abaixo deixa entrever quão confuso se torna para o professor identificar que o trabalho com a linguagem oral, especificamente, envolve tanto os usos mais formais como os mais informais da língua. Ao mesmo tempo em que PP considera que deve haver mais formalismo, ele também acrescenta que esse deve ser “deixado de lado” e se preocupar com a linguagem “mais direta e objetiva” para, logo, reafirmar sua postura metodológica em relação às gírias.

*P: Então + é:: e como você acha que deve ser o ensino da língua oral na escola?*

*PP: O ensino da língua oral + ((refletindo))*

*P: na escola +*

*PP: Eu acho que:: + teria que haver um uhh + uma muDANÇA bem BEM radical em relação a isso + até porque NÓS que somos de língua portuGUEsa né? o seu trabalho é mais voltado pra isso ((referindo-se à minha pesquisa)) + a gente também tem que ter MUITO formalismo também PODE ser + né:: é:: um pouco assim digamosss + deixADO de LADO + e se preocupar realmente coa pra linguagem mais direta maisss objetiva + CONTUDO + sem também a gente adentrar aí pra o lado de gíria + de vício de linguagem que é justamente o que eu critico sempre.*

*P: Hum-rum + tá + muito bem +*

Vejamos abaixo que a visão do professor sobre a leitura oralizada lhe permite crer que essas práticas auxiliam o aluno e o preparam para falar em público, pois, segundo ele, durante os momentos de leitura, são treinados a entonação, a pronúncia, a leitura compartilhada, a modulação da voz, etc., com o objetivo de orientar, “se guiar melhor (...) quando ele tá precisando falar em público qualquer coisa ...”

*P: Como você tem trabalhado a linguagem ORAL + com seus alunos?*

PP: Bom + pra começo de assunto + a gente:: + infelizmente nossa clientela né? Aliás o aluno de uma forma geral + ELE + já vem com esses vícios + principalmente a:: essa linguagem de internet tem + é:: colaborado BASTANTE pra:: pra empobrecer a nossa linguagem ORAL + né? + mas + quando eu:: eu tento/ procuro trabalhar justamente + é:: + em cima de:: ((PP tosse.)) + leituras + né? porque quando a gente tá lendo ali a gente:: eu faço sempre uma leitura prévia com eles pra eles sentirem pronúncia + é:: entonação eticetera e tal e aquilo dali eu creio que vai + ajudando que o camarada +

P: Hum-rum...((encorajamo-no com os olhos para que continue a ideia))

PP: possa se guiar melhor né? quando ele TÁ/ p/ precisando falar em público qualquer coisa né? Leitura + por exemplo + uma leitura + é:: quando o camarada ((muito rápido)) a gente faz uma leitura SILENCIOSA em seguida eu peço pra fazer uma leitura compartiLHADA pra que os outros escutem ((muito rápido)) e tal e tal ((respira profundo mais uma vez)) + sempre + é::/ é:: levando em CONTA + e:: mostrando pra eles + que eles vão precisar + futuramente se expressar em PÚBLICO e de rePENTE se não estão acostumados àquilo como é que vai ser? + Como é que ele vai SABER? + Em relação ao VOLUMES de FALA + por exemplo + tem/ + durante durante no decorrer das aulas mermo + tem colega que às vezes tá sentADO + de LADO da cadeira do outro e fala como se ele não tiVESSE:: como se ele não tivesse + como se ele estivesse lá no meio da QUADRA, então é outra COISA que a gente vai observando + né? (incompreensível) o camarada vai se educando com aquilo dali + ele consequentemente vai SABER se pautar melhor quando tiver em público né? +

P: /.../

P: ((dizemos o nome do professor)) + muito obrigada ((desligamos o gravador))

Algumas das habilidades mencionadas por PP, como pronúncia e entonação, são habilidades a serem trabalhadas com a leitura compartilhada em voz alta e, de fato, são pertinentes ao falar em público. Porém, com base nas contribuições de Antunes (2003), reforçamos que situações públicas de uso da oralidade requerem, entre outras habilidades, a coerência global e a capacidade

lógico-semântica de articular ideias, organizando-as em tópicos e subtópicos, encadeados para uma compreensão do todo textual. Por não praticar essa coerência global e a objetividade na articulação de ideias, podemos nos tornar prolixos e divagar durante a exposição de um tema em uma conversação ou exposição pública, por exemplo, sem conseguir concluir a ideia.

A produção de textos orais em situações de comunicação pública, a que se refere PP, requer o domínio de habilidades que vão além da entonação e da pronúncia. Ela exige dos falantes habilidades específicas como “(...) escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’.” (ANTUNES, 2003, p. 25)

Para desenvolver a habilidade de fazer as escolhas das quais nos fala Antunes, é preciso estudar seus usos e entrar em contato com situações nas quais essas habilidades são exigidas. Dessa forma, elas se tornaram comuns sem causar no falante ansiedade, insegurança ou nervosismo.

### 3.2.3. A ORALIDADE NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR ÁLVARO

A entrevista com PA foi marcada em sua residência, pois ainda se recuperava da dengue. PA nos recebeu com alegria e nos sentamos na sala de estar. PA lia o roteiro da entrevista que eu lhe havia entregado enquanto eu preparava o gravador.

O ambiente era silencioso e bastante calmo, o que favoreceu muitíssimo o nosso trabalho de gravação, transcrito abaixo:

/.../

*P: Então, de acordo com os parâmetros curriculares, a escola deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral. As perguntas abaixo se referem ao ensino da modalidade oral na escola. Responda-as segundo seu ponto de vista.*

/.../

*P: O que é para VOCÊ + a linguagem oRAL + professora ... ((citamos o nome da professora))? +*

*PA: é:: ((olhando para o vazio e pensando para responder)) + o que é a linGUAGEM + ORAL ((com tom reflexivo; volta o olhar para o vazio)) ++ o professor eu acho que deve PREO/ acho não deve PREOCUPAR-SE co::m + a linguagem ORAL do aluno + pois + através dessa linguagem não é? ele:: + comunica-se é:: é:: atra/ pront/ é através da linguagem oral é claro ((com entonação de que aquilo é óbvio)) que o aluno:: comunica-se não é? + com a socieDAde + e e + o professor com o seu ensino através do seu ensino DEVE + preocupar-se MUITO com + essa linguagem oral pois + é muito u u utilizada é claro.*

*P: Hum-rum + é você:: é:: é:: ela deve ser + é :: usada em função né? ou seja((bem rápido)) deve se::r vista, no seu ponto de de/ na sua opinião + em função do uso né?*

*PA: é ((afirmando também com a cabeça)).*

*P: A função que ela tem na sociedade + não é isso?*

*PA: Justamente.*



*P: Certo. E o que é pra você essa linguagem oral? O que significa? O que, o que compõe essa linguagem oral? ((refazemos a pergunta de uma outra maneira para nos assegurarmos de que a resposta corresponde ao sentido da pergunta))*

*PA: Rrr crrr rrr + ((pigarreia para limpar a garganta)) O dia-a-dia + do aluno a linguagem é:: a linguagem FORMAL + num é? que:: DEVEMOS + valorizá-la.*

PA menciona ideias importantes acerca da oralidade na medida em que elas fortalecem os motivos de um trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade em aula de Língua Portuguesa. Uma das ideias defendidas por PA é a de que a linguagem oral é um meio de comunicação muito utilizado e que, por isso, deve ser valorizada.

Dentro da abordagem sociointeracionista, esses são alguns dos motivos que fortalecem a necessidade de um trabalho voltado para o desenvolvimento da oralidade em aulas de Português como língua materna. Os argumentos que os fundamentam podem ser encontrados, conforme Bortoni-Ricardo (2004), na pluralidade linguística que permeia toda a sociedade.

Segundo a autora, cada grupo social pode ser caracterizado por um *domínio social* no qual as pessoas interagem e assumem diferentes papéis sociais. Esses papéis sociais são o conjunto de comportamentos definidos por deveres e direitos estabelecidos através de regras socioculturais e são construídos historicamente através dos processos de interação social. No domínio escolar, existem papéis sociais de aluno, professor, diretores, colegas de classe, etc. Nos diálogos estabelecidos entre os alunos, por exemplo, podemos observar características linguísticas que diferem do diálogo entre os alunos e o professor ou entre os professores. No decorrer dos processos de socialização, fazemos parte de diferentes domínios sociais (lar, escola, trabalho, etc.) onde as características linguísticas pertinentes a cada domínio exigem do falante adequações na sua linguagem para a devida inserção social.

É por causa dessas necessidades de adequação, entre outras, que a linguagem oral, como recurso mais utilizado nas interações, deve merecer maior atenção por parte dos professores de Língua Portuguesa, pois o falante vai

desenvolver as habilidades linguísticas das situações ou contextos sociais aos quais estiver exposto. Se não for oferecido ao aluno conhecimentos e habilidades linguísticas na sala de aula, para além daquelas que sua vivência social proporciona, ele dificilmente terá a competência linguística exigida em contextos sociais mais formais ou habilidades linguísticas próprias dos domínios sociais aos quais ainda não teve acesso.

A valoração da oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa deve considerar, além das ideias acima, os objetivos da disciplina que, em linhas gerais, orientam para o conhecimento sobre o uso e a descrição da língua materna. Nesse sentido, a descrição da modalidade escrita do Português já vem sendo realizada com maior empenho pelos professores, ao passo que o uso e a análise da modalidade oral ainda são restritos. Na maioria das vezes, o que acontece é a interpretação equivocada de que trabalhar a oralidade é oportunizar aos alunos momentos de participação através da fala durante a explicação dos exercícios, no comentário das respostas e na leitura de textos.

No trecho abaixo, vamos verificar que PA considera a leitura e a narração de histórias como um trabalho voltado para a oralidade. PA responde à pergunta, tentando dar exemplos de como ele realiza esse trabalho em suas aulas. Por essa característica nas respostas de PA, os exemplos utilizados por ela foram utilizados como forma de averiguar a idéia que fazia do conceito de oralidade. Vejamos:

*P: Tá certo + muito bem + então vamos pra segunda pergunta + COMO você ACHA que DEVE ser o ensino da linguagem ORAL + NA escola + não é?*

*PA: + ((pensa para responder)) A linguagem oral eu procuro valorizá-la através da:: pronto/ primeiro + a leitura em sala de aula e após essa leitura + é:: a contação de histórias também pronto/ a gente:: + (parece estar pensando o que vai falar) eu faço trabalho com leitura de contos + e após o estudo o a a leitura desses contos + é:: essa leitura:: a oralidade é trabalhada através da conTAÇÃO de histórias*

A princípio, pensamos que a narração de histórias seria a reprodução da história pelo aluno usando suas palavras. Nesse caso, a atividade oral estaria sendo exercitada em situação espontânea e concreta na medida em que o aluno,

criativamente, estaria reelaborando, através da modalidade oral, um texto escrito. Ou seja, recontando acontecimentos relacionados ao conto. Então, na tentativa de identificar se era essa a atividade que ela denominava de narração, perguntamos quais aspectos estariam sendo trabalhados.

*P: Hum-rum + então + quais ASPECTOS nessa contação de histórias, você consegue + é:: identificar que estão sendo treinados ? + você consegue assi::m indicar um ou ou dois assim e e/ não é? aspectos dessa linguagem oral que você tá treinando quando você + não é? + tá fazendo a contação de história? +*

*PA: A maneira pronto a maneira de de:: + se expressar desses alunos é:: vou procurando mostrar + a linguagem FORMAL a linguagem informal.*

*P: + Então a maneira de se expressar + não é isso?*

*PA: É.*

*((procuramos lembrar fatos que possam revelar coerência entre o que escutamos e o que observamos em sala de aula, surpreendendo-nos com a ausência desses fatos, pois, durante a leitura de textos que presenciei, somente foi realizada a leitura em voz alta, não oportunizando a fala espontânea do aluno, apenas a reprodução oral do texto escrito))*

*P: De maneira mais formal + não é isso?*

*PA: É a linguagem formal, informal*

*((Fazemos algumas anotações no diário e procuramos lembrar fatos que possam revelar coerência entre o que escutamos e o que observamos em sala de aula, surpreendendo-nos com a ausência deles))*

Observe-se que a valoração da oralidade é associada à *prática* dela nos momentos de leitura e nos momentos denominados por PA de “contação” de história. Ao perguntarmos sobre quais aspectos da oralidade eram trabalhados nestas atividades, PA nos indica a maneira de se expressar, onde procura mostrar a linguagem formal e a linguagem informal. Observemos o trecho de entrevista abaixo:

*P: Certo. + Você já comentou um pouco sobre isso mas + como é que você tem trabalhado essa linguagem oral COM SEUS alunos ou seja você dá aula pra + pra sétimos anos não é isso?*

PA: Oitavos e nonos.

P: Oitavos e nonos + como é que você faz isso por exemplo nas turmas dos oitavos e nas turmas dos nonos? Você faz alguma diferenciação entre essas turmas ou seja no grau ou no tipo de atividade?

PA: Os nonos anos + é:: a gente já trabalha assim pronto porque eu GOSTO muito da leitura:: eu exploro muito a a oralidade a PARTIR da leitura + é:: + do:: teatro...a gente faz essas + primeiro eles fazem a leitura desses contos após a leitura + é:: produzem + os textos + e:: a partir dessa produção + é trabalhada a coerência a coesão é é:: a gramática a ortografia tudo + e daí + A parte da oralidade que é a apresentação desses trabalhos + pra turma.

No momento da entrevista transcrito acima, PA menciona novamente a leitura como atividade que explora a oralidade. A produção de textos é usada para trabalhar aspectos de coerência e coesão e de pontos gramaticais. A clareza sobre o tipo de texto do qual o aluno se utiliza, se escrito ou oral, surge no momento em que PA comenta que a "... parte da oralidade que é a apresentação desses trabalhos para a turma." Deixando-nos perceber que é na apresentação dos trabalhos onde a oralidade toma lugar e, portanto, a narração de histórias se refere a uma escrita, ou seja, os alunos lêem os textos como inspiração para a escrita de outros textos.

P: Certo + aí nessa apresentação dos trabalhos não é? essa parte oral, é:: seriam os seminários?

PA: [É.

P: [Ou somente a fa/ é a fala + como é?

PA: Seminários [também através de seminários

P: [São seminários

P: Hum... entendi.

PA: Teatro

P: Através do teatro?

PA: Também.

P: Quando você coloca o teatro por exemplo com/ é a partir de qual de que:: material? quando você trabalha o teatro com eles?

*PA: Da leitura de de de contos*

*P: Aí como é que você organiza + lá + com eles?*

*PA: Pronto + eu faço assim através de jornais também + ((funga o nariz)) eu pego:: levo jornais + pra turma + divido a turma em grupos a cada grupo eu entrego um jornal. Eles procuram uma notícia que mais chamam a aten/ chama a atenção deles + e a partir daquela notícia + ele CADA um + produz + a sua história desen/ desenvolve a sua história + E depois cada um lê a produção do outro*

*P: [entendi*

Nesse momento da entrevista, fica mais claro para nós que a narração de histórias se refere ao momento em que um aluno lê sua produção escrita para o outro colega, caracterizando-se como uma atividade de “oralização da escrita”.

Acerca do trecho da entrevista acima, refletimos sobre as possibilidades que a leitura, a narração de histórias (como realizada por PA) e o teatro podem oferecer à capacidade expressiva do aluno no estilo formal e informal. Nessa direção, a leitura de textos escritos, como também a encenação teatral – ainda que esses textos sejam constituídos por elementos formais e informais – continua sendo uma atividade de oralização da escrita, pois, nessas circunstâncias, a fala não é o produto da realização espontânea da oralidade (Marcuschi). A expressividade na representação das falas dos personagens de um conto ou texto não pode ser entendida como desenvolvimento da oralidade. Ela é um elemento constituinte da oralidade, fazendo parte dela, mas não consegue responder a todas as exigências que dizem respeito ao desenvolvimento das competências da oralidade.

No que se refere ao estilo formal e informal, os textos e contos lidos pelos alunos podem servir de exemplos desses estilos utilizados na linguagem. Porém, se queremos desenvolver habilidades linguísticas próprias de contextos mais formais, devemos criar atividades em que os alunos precisem produzir textos orais em situações reais e espontâneas com a devida orientação para que elas consigam ser realizadas. Isso exige um trabalho pedagógico sistemático com níveis crescentes de exigência no uso das habilidades a serem adquiridas. Atividades, exclusivamente, de leitura não exigem a produção espontânea da oralidade; elas oportunizam, sim, a entonação, a fluidez na leitura oral dos textos, mas não desenvolvem a capacidade

oral dos alunos. Esse é um engano que precisamos identificar para poder selecionar e planejar atividades coerentes com os objetivos almejados no trabalho de aperfeiçoamento das habilidades orais dos alunos.

A produção de textos a que PA se refere, quando diz que “... a gente faz essas + primeiro eles fazem a leitura desses contos após a leitura + é:: produzem + os textos...” diz respeito a uma produção escrita na qual, depois, os conteúdos descritivos da gramática são estudados.

Observa-se, no trecho de entrevista abaixo, que a atividade pedagógica nas aulas de PA em Língua Portuguesa exercitou as habilidades de descrição e análise da língua:

*PA: [e é escolhida + uma + após essa escolha aí eles vão trabalhar em cima dessa produção + é:: a ortografia + é:: a a pontuação acentuação + tudo a gramática em si.*

*P: Entendi.*

*/.../*

*((Fazemos uma pausa na gravação. Explicamos que vou retrocederemos a gravação para que ela possa rever suas colocações e verificar se o que disse é realmente o que quis dizer e expressar ou se gostaria de esclarecer algo. Ao final da escuta, a professora declara ser aquilo mesmo que ela queria dizer, sem desejar fazer nenhum acréscimo ou esclarecimento, de maneira que fomos nós a necessitar realizar perguntas mais esclarecedoras. Voltamos, assim, à gravação.))*

*P: Então /.../ na hora que VOCÊ + faz propõe essas atividades né? de é:: de oralidade a partir de um teatro, não é? a apresentação + como é que os alunos recebem essa atividade? eles fazem essa atividade de forma espontânea + com boa vontade ou eles têm assim uma certa resistência com relação a ela?*

*PA: Eles se engajam bem*

*P: [muito bem*

*PA: [Eles gostam ((sorrindo)) +*

*P: eles gostam?*

*PA: ((continua sorrindo)) participam mesmo*

*P: Que bom*

*PA: Saem trabalhos muito bons*

Chamou-nos atenção a maneira como o trabalho com a oralidade é considerado: “... e daí + A parte da oralidade que é a apresentação desses trabalhos + pra turma.”

Segundo PA, a apresentação de seminários é a atividade onde o trabalho com a oralidade toma lugar.

A realização de registros orais, como o seminário, é uma das opções de atividades de produção de gêneros mais formais da oralidade, no entanto, é preciso prover o aluno de experiências onde as habilidades linguísticas próprias desse tipo de registro possam ser trabalhadas e treinadas antes do momento avaliativo. Segundo PA, esse é o momento onde “a parte” oral é trabalhada. Percebe-se que a oralidade é tomada como “a parte” que tem seu momento exclusivo e delimitado a uma atividade avaliativa por bimestre. Observemos o trecho abaixo:

*P: /.../ + qual assim a frequência? existe uma uma sistematicidade quando você faz essas ativ/por exemp/ você tá faz/ uma atividade por ehh, né? por bimestre ou por semestre uma atividade dessas por bimestre ou por semestre + existe uma uma +((Tememos empregar palavras que possam ser usadas na resposta)) ou é espontâneo? Ehh É de acordo com o que você vai + né? passando do livro didático? + como é que você programa + essas atividades?*

*PA: ++ ((Busca com o olhar)) É:: eu procuro fazer uma atividade dessa por bimestre*

*P: Por bimestre?*

*PA: É.*

*P: Essas atividades + elas recebem um uma NOTA específica ou elas estão incluídas no todo? ou seja + né? [compõem*

*PA: [Elas são/ Elas são avaliativas é:: + é:: ((procura com o olhar)) + eu dou a nota + a essa atividade.*

*P: Certo.*

Verifique-se que PA não menciona atividades de treino das produções orais em seminários ou de outras apresentações que antecedem ao seminário. Os alunos não contam com atividades de uso ou reflexão da língua e da linguagem no decorrer das aulas, nas quais possam praticar as habilidades linguísticas de forma orientada. Tais habilidades certamente serão requisitadas nesse seminário. Uma vez que essa atividade é bimestral e avaliativa, o aluno, despreparado, não apresentará um desempenho condizente com as exigências da atividade. Então como avaliar habilidades que não foram ensinadas? Como avaliar o desempenho (uso efetivo da língua) linguístico do aluno se não houve investimentos, no decorrer das aulas, direcionados para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da competência comunicativa dos alunos?

*((Fizemos mais uma pausa na gravação para que pudéssemos nos apropriar das suas respostas e verificar, através de outras pergunta,s a propriedade no teor das suas respostas. Estávamos surpresos de não termos conseguido identificar essas atividades durante as aulas observadas e pretendíamos perguntar sobre a periodicidade com que realizavam essas atividades. Dessa forma, passamos à segunda etapa com o intuito de precisarmos melhor nossas impressões a respeito de suas ponderações.))*

*((Contexto: ainda sentados à mesa na sala de visitas))*

*P: A gente vai começar agora com + umas três essas três perguntas complementares pra que a gente possa + é + precisar a ideia + que foi trabalhada nas outras questões então + é:: por quê que você elege + u:: nas suas aulas os seminários para trabalhar a linguagem oral?*

*PA: + + Porque eu acho que o semi/ é através do do através do seminário + é:: + ((pensando pra falar)) é apresentada:: através do seminário é apresentado uma BOA oportunidade para que ELES se exponham ((com tom conclusivo)) apresentem + a sua + oralidade.*

A reflexão sobre o trecho abaixo nos leva a perceber que a competência comunicativa exigida para a atividade do seminário (... “uma linguagem mais formal.”) é considerada por PA como uma aquisição que não faz parte dos objetivos de ensino da língua portuguesa e que os alunos “... já TÊM que ter um maior conhecimento”, como se esse conhecimento ou habilidade lhes fosse dado



naturalmente e sem vinculação com os conteúdos a serem ministrados ou estudados nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, é papel da escola, e especialmente das aulas de Língua Portuguesa oportunizar aos alunos atividades sistemáticas onde os recursos comunicativos da oralidade – próprios de atividades que exigem estilo mais cuidado – serão adquiridos paulatinamente com intuito de ampliar e aperfeiçoar a competência comunicativa e prepará-los para “... se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas”, nas quais o uso da linguagem oral irá exigir estilos mais monitorados (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74-75).

*P: Como é que você organiza + os seminários? Que critérios você + é:: considera + na hora né? de organizar /.../ dessa apresentação? Quais são os critérios que você + acha que são importantes observar + no seminário?*

*PA: É:: + na apresentação do seminário eu procuro mostrar + que eles têm que se preocupar com A:: oralidade. Na hora que eles estão apresentando o trabalho + eles já devem procurar + é:: uma linguagem já mais formal. Então eles já TÊM que ter um um maior conhecimento.*

*P: Sobre quais aspectos esse conhecimento da linguagem mais formal?*

*PA: ((Demonstrando susto na sua expressão facial, algo surpreendida)) As palavras + é:: + a/ é:: de uma maneira mais coloquial + com a maior preocupação + é:: + COM a linguagem forMAL + não é? Porque a linguagem formal, procuro sempre mostrar que, que usamos no nosso dia-a-dia + mas na hora da apresentação do, de um trabalho, já deve haver uma maior preocupação*

Em atividades pedagógicas em que os seminários são utilizados para a avaliação da oralidade, é necessária a intervenção do professor para que esse trabalho apresente características de uma oralidade voltada, entre outros aspectos, para a coerência global, onde a produção textual se desenvolva a partir de um tema específico, sem explanação de ideias que não favoreçam a unidade temática. O reconhecimento da unidade temática na produção oral de um determinado texto é uma competência que cabe à escola desenvolver. Se as aulas de língua portuguesa se ocupassem também das competências do texto oral, além das do texto escrito,

competências desse e de outros recursos da oralidade seriam objeto de estudo e estariam incluídas nos programas anuais. Mas verificamos ainda que, nos momentos de avaliação da oralidade, a preocupação se volta para os aspectos ligados à grafia, a escrita, etc., que podem ser revelados através da oralidade, de maneira que a intervenção do professor se dá no ajuste (corrigindo) da pronúncia à escrita.

*P: Como é que você, na sua opinião, não é, de professora de língua portuguesa + como você acha que a linguagem ORAL + como é que a gente deve ENSINAR o aluno a usar essa linguagem oral + na sua opinião + como é que a gente + não é? deve ensinar o aLUNO a usar a linguagem oral?*

*PA: ++ é:: + eu não CHEGO + a ficar CORRIGINDO pronto + um aluno:: + participa e diante da participação dele + eu chegar e e corrigir diante de toda a turma + as palavras que/ a maNEIRA como ele está se colocando + eu já procuro + faze::r uma correção + de uma maneira mais + globalizada atravé/ através como eu já falei de uma leitura dessa contação + de histÓRIA, pronto na hora que eu PERCEBO + é:: + a proNÚNCIA de:: algumas palavras diante da da dessa oralidade num é? na hora da apresentação + eu vou COPIANDO essas palavras vou fazendo anotaÇÕES e DEPOIS com a anotação dessas palavras + é:: eu procuro trabalhá-las.*

*P: Por quê que você acha que NÃO deve ser corrigido o aLUNO + na hora da participação né? Por quê que você acha que:: não deve haver a correção e que tipo de correção seria essa?*

*PA: Chegar e dizer que:: corriji-lo. A palavra correta não é essa e sim essa ((exemplifica)) + eu acho até CONSTRANGEDOR + isso + procuro corrigir de uma outra maneira.((fungando o nariz))*

*P: Como você procura corrigir?*

*PA: Justamente fazendo isso + vo::u anoTANDO essas palavras + e depois + é:: + coLOco-as no no no QUADro + e vou trabalhá-las ((conclusivamente)) vou trabalhando essas palavras.*

*P: Você faz isso no [mesmo dia? +*

PA: [DIANte/

P: na mesma:: na mesma atividade ou você:: aguarda uma oportunidade?

PA: Uma outra oportunidade

P: Hum hum

PA: ((funga o nariz)) ++ ((pausa bem longa e retoma a palavra)) Pronto atra/ até:: + através de de:: produções porque ESSA oralidade + eles levam pras produções não é? textuais ((fala da influência da oralidade sobre a escrita))+ o que eu faço + diante da correção + dessas atividades eu peço para que eles NÃO coloquem o o:: o nome ((refere-se à identificação do trabalho pelo nome do aluno)) + A PROduÇÃO + Fernanda + eles colocam em uma cartolina + e com a letra em um taMANHO que TODA a turma possa:: + enxergar + (fungando) e NÃO é dito aSSIM de QUEM é aquele trabalho eles não colocam o nome + Agora claro que eu TAMBÉM PERgunto à turma + se POSSO fazer essa correção + e eles aceitam + eu exponho o trabalho NO QUADRO + e a partir da produção deles eu vou trabalhando a gramática + a pontuação a ortografia a concordância + é:: a coerência + tud/ através da produção deles.

Observemos que, no trabalho com a oralidade, a atenção do professor se voltava para competências gramaticais, daí a preocupação com a gramática, a pontuação, a ortografia, sem investigar as repercussões desses elementos e seus efeitos nos textos orais ou escritos. Essa atitude decorre, a nosso ver, da própria insuficiência de conhecimentos acerca do fenômeno da oralidade, mas também da escassez de conhecimentos didáticos e pedagógicos para a devida aplicação de conhecimentos linguísticos em procedimentos que possam favorecer o trabalho com a oralidade. Conforme nos lembra Antunes (2009, p.40), a “nossa prática de professores se afasta do ideal porque nos falta, entre outras muitas condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno da linguagem humana”.

Ao nos atermos sobre as respostas dos entrevistados<sup>15</sup>, não pudemos nos furtar às considerações sobre a formação inicial dos professores de línguas.

É preciso que se ofereça ao licenciando a percepção de que o conhecimento que ele obtém na universidade é diferente do conhecimento que vai ensinar aos seus alunos em sala de aula. Em nada será útil ao futuro professor receber informações teóricas se não as sabe consubstanciá-las em atividades de aprendizagem para seus alunos. É necessário saber como usar esse conhecimento teórico, caso contrário, conforme Bagno (2002), assemelhar-se-á a um faminto cujo alimento lhe foi servido, mas que, embora possuindo talheres, por não saber utilizá-los, não conseguirá mitigar sua fome.

Reconhecemos também que os conhecimentos teórico-linguísticos, dentro de uma visão sociointeracionista da linguagem, são indispensáveis para fundamentar o trabalho com a linguagem oral, permitindo ao professor maior segurança no desempenho pedagógico e no devido discernimento quanto à escolha e organização de atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Conforme assinala Antunes (2003), sem uma fundamentação num arcabouço sólido de princípios teóricos, não é possível uma prática pedagógica adequada e eficiente.

Dessa forma, de posse do material gravado, que nos trouxe referências sobre como o professor pensa a oralidade e o trabalho com a oralidade em sala de aula, vamos voltar nossa atenção para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. No próximo item, apresentaremos a nossa interpretação sobre o fenômeno observado, à luz do arcabouço teórico estudado.

---

<sup>15</sup> Nenhum dos professores colaboradores teve contato com teorias sociointeracionistas durante sua formação acadêmica.

### 3.3. A ORALIDADE E AS PRÁTICAS DOCENTES

Antes de iniciarmos as observações, conversamos com o colaborador que, a princípio, seria o único professor a participar da nossa pesquisa. Entramos em acordo sobre qual turma seria observada. A princípio, a turma seria escolhida em função do grau de participação que os alunos desempenhavam, preferindo as turmas onde os alunos eram mais comunicativos e desinibidos.

Fomos apresentados aos alunos como professora que estava fazendo um estudo e, por isso, precisava assistir às aulas. Alguns alunos nos reconheciam de atuações anteriores como professora de Língua Inglesa naquela escola, o que favoreceu e amenizou a sensação de invasão causada pelo observador, já que não éramos estranhos a eles.

Após a primeira observação com PR, sentimos a necessidade de investigar outras turmas de diferentes níveis, como também os procedimentos praticados durante essas aulas. De fato, a turma sugerida por PR se mostrava bastante participativa e começamos a nos questionar sobre como seria com um grupo cuja faixa etária e nível de escolaridade fossem diferentes desse. Assim, consideramos incluir outras turmas de PR e conversamos com os demais professores do turno vespertino para que também pudessem colaborar com a nossa pesquisa, ampliando e diversificando o número de procedimentos observados, através da variedade de turmas. Em todos os professores-sujeitos da pesquisa, pudemos perceber uma atitude solícita e de boa vontade, ao participar e colaborar com o estudo. Foi agradável perceber também a atitude amistosa dos alunos durante as observações, facilitando, inclusive, acesso aos seus escritos para a devida inserção em anexos deste trabalho.

A análise das observações permitiu-nos elaborar dois quadros. No quadro 3, podemos visualizar os tipos de atividades orais, bem como o número de suas ocorrências em sala de aula e, no quadro 4, podemos visualizar as características gerais das aulas observadas

Quadro 03 – Tipos de atividades orais e suas ocorrências nas aulas

Atividades  Professores	Gêneros da oralidade informal	Ocorrências	Prática da oralidade	Ocorrências
<b>PR</b>	Troca de ideias sobre a compreensão textual; Explicações; Exposição dialogada; Expressão de opiniões sobre temas abordados nos textos; Perguntas e respostas feitas entre os grupos; Correção de exercícios.	9	Oralização de textos escritos; Reprodução de diálogos entre as personagens de textos escritos; Perguntas e respostas orais dos exercícios escritos contidos no livro didático.	4
<b>PP</b>	Explicações; Exposição oral do conteúdo; Correção do exercício.	3	Oralização de textos escritos.	2
<b>PA</b>	Explicações; Troca de idéias entre os alunos.	2	Oralização de textos escritos.	1

Fonte: Elaboração da autora.

Quadro 04 – Características gerais das aulas observadas

<b>Características</b> <b>Aulas</b>	<b>Gêneros da oralidade informal</b>	<b>Prática da oralidade</b>	<b>Organização da sala</b>	<b>Tipos de conteúdo</b>	<b>Habilidades exercitadas</b>	<b>Competências exercitadas</b>	<b>Materiais</b>
<b>PR</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registros coloquiais</li> <li>• Exposição dialogada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralização de textos escritos</li> </ul>	Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramaticais</li> <li>• Metalinguísticos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuta</li> <li>• Respeito à opinião do outro</li> <li>• Compreensiva</li> <li>• Análise da estrutura da língua escrita</li> <li>• Leitura</li> <li>• Compreensão de textos orais e escritos</li> <li>• Metalinguísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralidade em gêneros informais</li> <li>• Análise das estruturas gramaticais</li> <li>• Escrita</li> <li>• Identificação, classificação</li> <li>• Discursiva na modalidade escrita</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livro didático</li> <li>• Quadro branco</li> </ul>
<b>PP</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicações</li> <li>• Exposição dialogada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralização de textos escritos</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de textos escritos</li> <li>• Descritivas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita</li> <li>• Análise das estruturas gramaticais</li> </ul>	
<b>PA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicações</li> <li>• Exposição dialogada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oralização de textos escritos</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de textos escritos</li> <li>• Metalinguísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gramatical</li> <li>• Estrutural</li> <li>• Escrita</li> </ul>	

Fonte: Elaboração da autora.

- *As Aulas do Professor Ricardo (PR)*

Convém explicitar que, antes de iniciarmos as observações, procuramos a equipe pedagógica e pedimos os programas anuais dos professores cujas aulas iríamos observar. A equipe nos forneceu o único programa disponível, cuja elaboração havia sido feita pelo professor Ricardo. Portanto, faremos comentários desse programa, inserido abaixo, referente apenas às aulas observadas desse professor.



Figura 01 – Plano de curso do professor Ricardo – Parte 1

PLANO DE CURSO / ANO 2010

Disciplina: LÍNGUA PORTUGUESA      Série: 6º ANO      Turno: VESPERTINO  
Profº: Flávio Vieira da Silva

I. OBJETIVOS:

Promover condições que possibilitem ao aluno o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa, tornando-o capaz de usar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações e práticas sociais e despertando-o para a necessidade de ampliar seus recursos expressivos e seu domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita.

II. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1º Bimestre

- \* Língua e diversidade cultural (Comunicação e Linguagem verbal e linguagem não-verbal);
- \* Gênero textual: conto popular em prosa e verso;
- \* Variedades linguísticas (linguagem formal e linguagem coloquial ou informal);
- \* Frase (tipos de frase e frases verbais/nominais);
- \* Pontuação expressiva / entonação;
- \* Sintaxe: a ordem das palavras nas frases;
- \* Morfologia: Artigo e Numeral.

2º Bimestre

- \* Gêneros textuais: o conto em prosa poética e o conto fantástico;
- \* Morfologia: substantivo, adjetivo e verbo;
- \* Fonologia: os sons e as letras, tipos de acento gráfico e regras de acentuação.
- \* Semântica: sentidos e sonoridade (polissemia da linguagem).

3º Bimestre

- \* Gêneros textuais: conto realidade, reportagem e notícia;
- \* Morfologia: flexão e concordância, substantivo (flexão), adjetivo (locução adjetiva, adjetivos pátrios), pronomes pessoais, verbo;
- \* Sintaxe: pontuação (aspas e parênteses);
- \* Ortografia - acentuação gráfica (ditongo, tritongo e hiato), *porque, porquê, por que, por quê*.

4º Bimestre

- \* Gêneros textuais: Diálogo argumentativo (defesa de idéias) e Texto instrucional (regras e instruções);
- \* Semântica: sentido real e sentido figurado;
- \* Fonologia: ortografia – palavras homófonas e palavras homógrafas;
- \* Morfologia: pronomes pessoais e verbo (conjugações – modo imperativo).

Figura 02 – Plano de curso do professor Ricardo – Parte 2

### III. HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS NO EDUCANDO:

Reconhecida a língua como essencial instrumento para a comunicação entre os seres humanos, o educando deverá ao final do curso ter alcançado um nível de domínio da linguagem verbal que o permita expressar seus sentimentos, expor suas idéias e contar suas experiências, bem como ser capaz de ouvir, interpretar e refletir sobre as idéias de seus colegas, respeitando os variados pontos de vista. Para tanto, estará capacitado a reconhecer e produzir textos dos gêneros da ordem do narrar, relatar, instruir e argumentar e a diferenciar a modalidade oral da escrita, adotando os procedimentos adequados a essas formas de expressão e seus usos nas diversas variantes lingüísticas, considerando, respeitando e valorizando a pluralidade cultural.

### IV. METODOLOGIAS:

Os conteúdos programáticos dedicados aos estudos da língua portuguesa e à reflexão sobre as diversas práticas de linguagens serão organizados didaticamente a partir da apresentação de gêneros textuais, que permitirão ao educador e ao educando tomarem-se parceiros na construção do conhecimento aberto ao diálogo com outras disciplinas, de forma crítica e reflexiva, contribuindo assim, para a formação cidadã do educando.

No intuito de ampliar as potencialidades dos alunos, os mesmos serão estimulados, não só à aquisição do conhecimento, mas também, a aprender a fazer, a ser, e a conviver. Oportunizando então, reflexões sobre os valores humanos, os comportamentos éticos e a formação do caráter, dentro de um ambiente acolhedor que promova a interação e a expressão de sentimentos e idéias e contribua para a elevação da auto-estima do educando.

### V. AVALIAÇÃO:

A avaliação, entendida como um recurso de compreensão do nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conceitos estudados e às habilidades desenvolvidas, requer uma ação contínua, que auxilie o educador na identificação dos avanços alcançados e das dificuldades apresentadas pelo educando, uma vez que é objetivo do processo educacional o crescimento do discente.

Antes de fazermos a análise das aulas de PR, cabe, aqui, alguns breves comentários a respeito do programa de curso do professor Ricardo.

Nos objetivos propostos, encontramos menções à capacidade comunicativa do aluno, refletindo sua concepção de língua sintonizada com a visão sociointeracionista da linguagem e indicando os conhecimentos que já possui sobre o tema. Interessante notar que, nos objetivos, não se faz menção direta a qualquer capacidade de análise descritiva da língua. Apesar de não termos outro programa para estabelecer comparações, é possível afirmar que esses objetivos diferem dos objetivos que comumente encontramos nos programas de Língua Portuguesa.

Outro dado percebido foi a relação de conteúdos que indicam temas relacionados aos objetivos propostos, tais como: língua e diversidade cultural, gênero textual e variedade linguística. Mas também percebe-se a menção de conteúdos, como substantivo, adjetivo e verbo (conteúdos do 2º bimestre), mais relacionados à estrutura da língua.

Isso não foi interpretado por nós, exatamente, como uma contradição. Mas como uma coerência em relação ao estudo da língua dentro de uma perspectiva de gramática funcional, que analisa as estruturas enunciativas da língua dentro do evento comunicativo onde elas foram construídas, considerando-a no uso que se faz delas.

No item três do plano de curso, é abordado o desenvolvimento das habilidades e competências a serem desenvolvidas ao final do curso. De fato, as habilidades de relatar, ouvir com respeito, emitir opiniões e interpretar, refletindo sobre as ideias ouvidas ou lidas, era frequente e muito comum nas aulas de PR.

No item quatro, a metodologia é apresentada mencionando que os conteúdos serão trabalhados a partir da utilização dos gêneros textuais, onde educador e educando tornam-se parceiros na construção do conhecimento. Nesse item, destacamos também a importância dada ao aprender a fazer, a ser e a conviver, habilidades necessárias para este milênio.

A partir das análises das aulas do professor, iremos perceber como foi feita a aplicação didática dos conhecimentos e propostas do plano.

Contudo, antes queremos ressaltar o valor do programa pelo seu conteúdo e por se constituir na única referência documental quanto às características do ensino de Língua Portuguesa realizado na escola pesquisada. Sobretudo, queremos ressaltar o valor dessa elaboração documental, porque revela o compromisso com a atividade que o profissional desempenha e com o ensino de língua voltado para o uso que o aluno faz e irá fazer da linguagem em situações comunicativas.

- *Análise da primeira aula observada (Turma A)*

Nas aulas de PR, eu procurava me posicionar sempre no final da turma, na parte mediana da sala para evitar o barulho da janela que dava para a avenida principal, pois o trânsito dos ônibus trazia ruídos à gravação; procurava ficar também distante da porta para que a gravação, mais próxima do professor, pudesse ser mais nítida. Nesse lugar, os alunos que estavam mais perto davam sempre uma olhadela no que estávamos escrevendo. Outros, que estavam mais longe, se envolviam nas suas atividades e, algumas vezes, percebíamos observando-nos também.

Em nossa primeira observação na turma que denominamos A, encontramos os alunos já sentados nas carteiras que se dispunham em fileiras na sala de aula, conforme organização tradicional.

Os assuntos foram expostos no quadro, como *tópicos gramaticais* a serem estudados no bimestre: as *classes de palavras*, *adjetivo*, *substantivo* e *verbo*.

Conforme os assuntos eram colocados, PR buscava o conhecimento prévio dos alunos e requisitava a opinião deles a respeito dos temas.

Na etapa da aula descrita acima, pudemos verificar que os conteúdos a serem estudados no bimestre são apenas conteúdos gramaticais. Todos os tópicos dizem respeito a aspectos descritivos da língua. Para tal, as atividades observadas tratavam desses tópicos através dos textos do livro didático (LD), cujos exercícios em sua maioria, procuravam desenvolver a capacidade de identificar e reconhecer os adjetivos, substantivos e verbos.

Durante nossa observação, pudemos perceber que, em algumas atividades, os exercícios eram realizados de forma oral, mas, na maior parte desses momentos, a oralidade não recebia o tratamento da análise do teor da produção oral realizada, mas, sim, no teor do conhecimento gramatical da língua. Segundo autores como Marcuschi, essas atividades se caracterizam pela predominância da prática da oralidade sem, no entanto, tê-la como objeto de estudo.

Logo depois de os assuntos serem expostos no quadro, PR indica a página do livro, onde, a partir de uma pintura de Cândido Portinari, o texto era apresentado. PR pede para os alunos observarem a figura antes de ler o texto e, depois de alguns minutos, pergunta: “será que um quadro, fotografia, pode nos contar algo?”

Seguindo o livro, PR explorou o nome do autor da tela e sua vida, sempre chamando a turma a participar através de suas perguntas.

PR foi revendo com os alunos as questões trazidas pelo livro, explicando-as e esclarecendo-as. Essas questões do livro pediam *para escrever fatos a partir do tema apresentado*, ou seja, da tela de Cândido Portinari. Ao passo que os alunos escreviam, as dúvidas que surgiam eram esclarecidas individualmente. PR circulava pela sala e orientava os alunos a expressar suas emoções e impressões suscitadas pela tela, de forma *escrita, como pedia o exercício do livro*.

Foi interessante observar, nas aulas de PR, os momentos em que a participação oral do aluno era requisitada; as aulas eram bastante participativas e os comentários dos alunos eram sempre bem-vindos. Mesmo nessa aula, onde o exercício proposto pelo livro era escrito, o professor explorava as ideias do texto, estimulando a participação oral do aluno na expressão de suas opiniões.

Nessa primeira aula, as ideias do texto são exploradas treinando habilidades escritas e habilidades que envolvem a prática da oralidade em **gêneros informais**, como a troca de opiniões, por exemplo.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, “ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral...” (PCN, p. 67); implica o domínio dos gêneros com os quais os alunos têm menos contato no seu dia-a-dia, como, por exemplo, a exposição, o relatório de experiência, a palestra e o debate. Para isso, é

preciso que se organize, na escola, atividades de escuta e de produção de textos orais, orientados para a construção de modelos que serão referência para os alunos.

Durante esse procedimento, algumas situações de conversa paralela ao tema da aula foram solucionadas mudando-se de lugar os alunos envolvidos.

Desde o ano de 2010, o toque que sinalizava a mudança de um horário para o outro foi abolido e novo procedimento foi adotado. Assim, ficou sob o controle de cada professor a comunicação aos alunos quanto ao final do horário, exigindo-se a sua permanência em sala de aula para aguardar a chegada do próximo professor.

Sobre o trecho acima, pareceu-nos muito adequada a adoção desse procedimento, considerando-se que, muitas vezes, nós, professores, somos inadvertidamente interrompidos em uma explicação ou finalização de uma ideia importante para o fechamento da aula pelo toque da sirene. Com tal procedimento, essa interrupção já não existe, favorecendo a conclusão das ideias tratadas na aula.

A atividade do livro didático, sempre com o acompanhamento de PR, foi realizada até o encerramento da aula.

Desse modo, PR indicou aos alunos o término do horário, ficando todos em sala de aula, aguardando o próximo professor.

▪ *Análise da quinta aula observada (Turma B)*

Ao iniciar a aula, o professor indicou, no livro didático, a leitura do texto “A menina e as balas”, que retratava a realidade do trabalho infantil. O texto, bastante instigante, foi aproveitado pelo professor para a *realização de questionamentos orais que estimulavam a capacidade dos alunos de emitir opiniões* acerca da realidade do trabalho infantil. Mesmo posicionados uns atrás dos outros, em fileiras nas carteiras, os alunos participavam emitindo oralmente suas opiniões a respeito das personagens e seus comportamentos. Geralmente, os alunos que se posicionavam à frente da turma se viravam para olhar para quem estava falando atrás. Os diálogos também se deram entre os próprios alunos que, de forma espontânea, faziam suposições, argumentavam e se posicionavam a respeito das ideias emitidas pelos

colegas e pelo professor. Durante tal procedimento, o professor organizava a fala de cada aluno, indicando seu turno de fala para que todos pudessem escutar e ser escutados.

Observemos, na descrição acima, mais um momento em que a oralidade é utilizada como recurso para explorar as ideias do texto. A oralidade é praticada durante os procedimentos cujo objetivo é o estudo de temas abordados pelo texto. Aulas participativas, onde a fala do aluno é estimulada para que o aluno expresse suas ideias e tenha a oportunidade de confrontar opiniões, é um recurso comum e apreciável nas aulas de PR. No entanto, as condições sob as quais se realizam a troca de ideias a respeito do texto revelam a necessidade, durante as interações orais, de se visualizar a face dos interlocutores. Os alunos procuravam a face daquela voz que estava sendo ouvida. Se as carteiras estivessem organizadas de forma circular, onde todos pudessem visualizar seus interlocutores, provavelmente, os diálogos realizar-se-iam de forma mais agradável e proveitosa, tendo em vista que as expressões faciais, como também os gestos, compõem a interpretação de textos orais.

Vejamos, no trecho abaixo, um momento em que a oralização das vozes das personagens do texto é realizada pelos alunos:

Após a discussão, o professor organizou os alunos em duplas para que eles lessem e representassem os personagens do texto enquanto ele, o professor, faria a voz do narrador. Os alunos se mostravam bastante motivados para lerem as falas das personagens, o que devia ser feito em pé, à frente da turma.

Por notar a ausência de resistência com que os alunos realizavam a atividade e até mesmo por perceber o interesse em ser a próxima dupla a ler, supomos que esse tipo de atividade era uma prática realizada de forma prazerosa pelos alunos. Pudemos perceber também que os alunos se mostravam descontraídos e à vontade em frente à turma e que os outros alunos escutavam com respeito e em silêncio cada parte do texto lido pelas duplas. Alguns alunos não se dispuseram a realizar a tarefa, mas eram em número muito reduzido. A maioria se sentiu motivada para realizar a tarefa proposta por PR.



Alguns alunos imprimiam uma entonação mais expressiva nos diálogos, enquanto outros liam sem o recurso da entonação que expressa o sentido contido nos diálogos. Durante a leitura das duplas, pude perceber que alguns colegas “avisavam” ao outro seu turno na fala.

O professor deixava os alunos se expressarem com a naturalidade própria de cada um, sem pressioná-los ou cobrar entonação, expressividade, ou ritmo, o que poderia deixá-los tensos e preocupados em “cumprir” bem a tarefa, sem sentirem o prazer dela. Essa postura do professor, provavelmente, era a responsável pela tranquilidade experimentada pelos alunos ao realizar a atividade.

Situações como as que descrevemos acima fazem-nos refletir sobre como está sendo interpretada a prática da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Ao que nos parece, a prática da oralidade e a oralização de textos escritos estão sendo vistas como o trabalho adequado cabível às possibilidades de desenvolvimento de habilidades orais. Pareceu-nos que a ideia concebida pelo professor é a de que trabalhar a oralidade é praticá-la durante a exposição de conteúdos, durante a interpretação de textos escritos e nos momentos da oralização de textos escritos.

A prática da oralidade, que acontece sob a forma de gêneros mais informais, não favorece o desenvolvimento das habilidades da linguagem mais formal que é exigida nos gêneros públicos para os quais os alunos devem ser preparados. Uma vez que a participação em aula é atividade oral corriqueira, em que a informalidade é a característica da situação comunicativa, as habilidades orais exercitadas são as que já fazem parte do hábito diário dos alunos.

Situações mais formais, como seminários e ou exposição de temas, são apropriadas a textos que devem ser desenvolvidos em torno de um determinado assunto, que pressupõe uma unidade de sentido, para o qual o expositor deve organizar as ideias com coerência e coesão, sem divergir do tema abordado e oferecendo ao texto oral produzido, características bastante diversas dos textos orais produzidos durante as situações de troca de ideias ou da emissão de opiniões, como ocorre em aulas participativas como as de PR.



No caso das atividades em que há oralização de textos escritos, ancorados nas considerações de Marcuschi, podemos reconhecer que o que se faz é reproduzir, oralmente, o texto escrito, onde as habilidades exercitadas não vão muito além da entonação, timbre e fluência na leitura. Ainda que o texto escrito guarde seu sentido nas características impressas na voz ou na entonação do falante, essa reprodução não é resultado de uma produção espontânea, que exige habilidades linguísticas mais complexas, como a prontidão e domínio de estruturas linguísticas e vocabulário, por exemplo, direcionados para o sentido que se quer dar à situação comunicativa.

Ao contrapormos tais procedimentos com as orientações dos PCN de Língua Portuguesa para o trabalho com a oralidade, na perspectiva dos gêneros textuais (p. 23), percebemos que se enfocavam as práticas de oralidade dos gêneros informais e tais práticas eram situadas como estratégia na obtenção de conhecimentos gramaticais e descritivos da língua, mas não na obtenção de conhecimentos acerca da oralidade e suas especificidades.

Depois que alguns alunos se apresentaram, o professor prosseguiu com as questões propostas no exercício do livro, fazendo-as de forma oral para que o aluno, escolhido após a pergunta, respondesse oralmente também. As perguntas eram feitas para saber a opinião dos alunos a respeito do posicionamento das personagens e das impressões do narrador.

Durante a realização dessa atividade, o professor expunha oralmente os aspectos sociais implicados no tema do texto, sempre instigando os alunos a refletirem sobre os fatos sociais representados ali e estimulando-os a se posicionarem criticamente sobre o tema.

Fato interessante, e não percebido em aulas de outros professores, era que PR sempre informava aos alunos a fonte do texto, bem como a importância desses dados nas referências bibliográficas de obras e textos escritos. Ou seja, ao usar o recurso do texto, PR revelava aos alunos aspectos da sua construção, sua constituição e as regras do seu uso em obras, como o livro didático.

Com base nas descrições das aulas (turmas A e B) acima, pode-se perceber, em primeiro lugar, que a organização do ambiente físico onde as aulas se realizam não favorecia as interações de caráter oral que acontecem nas aulas de PR. Isso porque os alunos, dispostos uns atrás dos outros, como na formação tradicional de sala de aula, não conseguem com facilidade visualizar seus interlocutores, dificultando, assim, a percepção dos gestos, das expressões faciais que são componentes importantes nas comunicações orais. Formações em semicírculo ou circulares devem ser usadas nos métodos comunicativos em aulas de línguas, por serem mais apropriadas a atividades interativas nas quais a comunicação oral é realizada, considerando a necessidade de se ter o contato visual entre os interlocutores.

A organização do mobiliário da aula reflete as concepções teóricas adotadas pelos professores, mas também reflete as condições nas quais a atividade pedagógica se realiza, bem como o que está disponível no estabelecimento de ensino para se realizar essa atividade pedagógica. Podemos sugerir, de antemão, que a formação tradicional das carteiras encontrada nas aulas de língua portuguesa se deve, em especial, à ausência de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitam aos professores de língua portuguesa examinar e constatar a influência da organização física do mobiliário da sala de aula em atividades orais e seus benefícios/vantagens para o trabalho com a oralidade.

Outro fator que pode ser mencionado para explicar a formação tradicional nas aulas de Língua Portuguesa é o que a relaciona à própria dinâmica da escola. Escolas onde a organização da rotina de aulas ocorre em salas-ambiente oferecem a praticidade de os alunos encontrarem um local adaptado, mais apropriado aos objetivos da disciplina, em especial, a de Língua Portuguesa, sendo mais prático para professores e alunos chegar e se acomodar sem movimentar carteiras e utilizar os recursos adequados às práticas da oralidade.

Além disso, um ambiente específico para o ensino de língua materna numa concepção sociointeracionista, na qual a linguagem oral é considerada como objeto de estudo, facilitaria o uso de equipamentos e recursos voltados para o

desenvolvimento de habilidades pertinentes ao estudo e o desenvolvimento de habilidades orais, como o gravador, equipamentos de reprodução de voz, etc.

Para que o professor possa aplicar os conhecimentos voltados para o trabalho com a oralidade, torna-se necessário prover o seu ambiente de trabalho com os recursos necessários. De nada adianta oferecer conhecimentos teórico-linguísticos atualizados ao professor de Português se, ao chegar à escola, os recursos disponíveis não contemplam as necessidades do devido trabalho com a oralidade do aluno. A gravação dos textos orais produzidos pelos alunos, a visualização do desempenho oral durante um seminário, por exemplo, são materiais importantes para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem de línguas e para que o aluno perceba o seu progresso e utilidade dos conteúdos estudados.

Contribui para a assunção desse ambiente adequado ao trabalho com a oralidade o que os PCN sugerem quanto “... a constituição de um *corpus* de textos orais correspondentes aos gêneros previstos a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizados...” (PCN, 1997, p. 68).

Acreditamos, concordando com ANTUNES (2003), que sem um contributo teórico consistente na formação de professores de Língua Portuguesa, poderíamos ter os recursos apropriados disponíveis sem, no entanto, conseguir utilizá-los em proveito do desenvolvimento da oralidade, pois falta à maioria dos professores de Língua Portuguesa conhecimentos que subsidiem a prática docente voltada para o desenvolvimento das habilidades comunicativas orais.

Nas aulas de PR, existia um diferencial em relação aos demais professores-sujeitos da pesquisa, que diz respeito à participação oral dos alunos, sempre requisitada nos diversos procedimentos de sala de aula. Era perceptível o incentivo desse professor quanto à participação oral dos alunos ao responderem as perguntas do livro, bem como para opinar sobre determinadas passagens do texto que estava sendo lido.

Acreditamos que o diferencial nas aulas do professor Ricardo, que se evidenciava através de atividades sempre dinâmicas, se deve especialmente à sua postura em relação ao ato de ensinar e aos recentes conhecimentos adquiridos no curso Gestar II. Segundo suas palavras, “é preciso acreditar e ter esperança no que fazemos” (se referia aos investimentos relativos aos procedimentos nas aulas que estimulavam bastante a participação dos alunos). Seu interesse em oferecer atividades mais estimulantes aos alunos se observava no próprio envolvimento com que as realizava, sempre arguindo e incentivando o raciocínio dos alunos na reflexão das atividades que realizavam, nos sentidos sociais e emocionais dos textos lidos.

Ao analisarmos o programa anual de PR, verificamos sua preocupação, expressa nos objetivos do referido documento, quanto a “Promover condições que possibilitem ao aluno o desenvolvimento da *capacidade comunicativa*, tornando-o capaz de *usar a língua de modo variado e adequado ao contexto, às diferentes situações e práticas sociais* e despertando-o para a necessidade de ampliar seus recursos expressivos e seu *domínio da língua padrão nas modalidades oral e escrita*” (Programa anual de Língua Portuguesa).

Para cada bimestre, o conteúdo se dividia em estudo de gêneros textuais; morfologia; sintaxe e ortografia. Observe-se que, para três pontos de gramática, tem-se um tópico de estudo dos gêneros. Essa desproporção, na quantidade de tópicos descritivos em relação aos temas, se torna ainda mais evidente quando, nas aulas, o espaço destinado à oralidade era direcionado ao conteúdo descritivo que estava sendo explorado, através do uso da fala. Essa evidência nos faz lembrar os estudos de autores como Ramos (2002), que afirmam existir uma prioridade no estudo de tópicos gramaticais com os quais os professores dispendem a maior parte do tempo. A exposição, no quadro, dos conteúdos a serem estudados naquele bimestre, ainda na nossa primeira aula observada, “**classes de palavras, adjetivo, substantivo e verbo**”, é a demonstração da prioridade com que os aspectos descritivos da língua ainda são tratados nas aulas de Língua Portuguesa.

Embora possamos perceber, no programa anual de PR, a intenção em trabalhar aspectos orais numa proposta comunicativa, orientando o aluno ao uso

adequado da oralidade quanto ao contexto e ao interlocutor, não pudemos perceber, durante as aulas observadas, um trabalho que se identificasse com o exposto em seu programa, no que se refere ao estudo dos gêneros na perspectiva das propostas dos PCN de Língua Portuguesa.

Ainda que os textos usados representassem boa oportunidade para o estudo dos gêneros comunicativos pontuados no programa, eles eram usados como instrumento para o aprendizado da gramática. As aulas não tinham a oralidade como objeto de estudo ou como conteúdo a ser estudado dentro de suas especificidades e seguindo uma programação sistemática. Nossas observações se deram durante o terceiro bimestre, no qual o conteúdo do programa indicava o estudo de gêneros de conto realidade<sup>16</sup>, reportagem e notícia. Ainda assim, não pudemos perceber, nas aulas observadas, qualquer atividade onde os alunos fossem colocados como repórteres, ou mesmo para narrar, oralmente, alguma notícia, fato ocorrido em suas vidas ou o ainda um aviso sobre ocorrências na rotina da escola. As atividades tinham como objetivo o conhecimento descritivo da língua que era apresentado através de textos escritos do livro didático.

Ainda com relação à primeira aula observada (turma A), percebemos que a exposição no quadro sobre o conteúdo bimestral abordava apenas o conhecimento gramatical. As atividades de caráter oral sobre o texto, que eram realizadas nas aulas de PR, podem ser classificadas como prática da oralidade, visto que havia troca de opiniões entre os alunos a respeito das ideias suscitadas pelos textos.

Também ficou evidente, durante nossas observações às aulas de PR, o uso do livro didático como recurso central das aulas. As atividades propostas pelo livro didático (LD) eram voltadas para habilidades de leitura e interpretação de textos, através dos quais os conhecimentos gramaticais eram veiculados.

Acreditamos que esse uso quase exclusivo do LD se explica pela sua viabilidade. Torna-se mais prático para alunos e professores estudar a língua por meio de atividades que são propostas pelo livro, já que esse recurso está disponível

---

<sup>16</sup> “Conto realidade” é o texto que traz informações verídicas acerca de pessoas, fatos ou lugares. Ex.: biografias.

na rede pública através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a todos os alunos e também para o professor.

Durante a realização das atividades propostas no livro didático, a prática da oralidade era o recurso utilizado para a explicação das questões do livro, como podemos verificar no trecho abaixo, que repetimos aqui para facilitar a visualização do fato descrito:

*“... PR foi revendo com os alunos, as questões trazidas pelo livro, explicando-as e esclarecendo-as. Essas questões do livro pediam **para escrever fatos a partir do tema apresentado**, ou seja, da tela de Cândido Portinari. Ao passo que os alunos escreviam, as dúvidas que surgiam eram esclarecidas individualmente. PR circulava pela sala e orientava os alunos a expressar suas emoções e impressões suscitadas pela tela, de forma **escrita, como pedia o exercício do livro ...**” (Fragmentos do diário de campo, primeira aula observada, turma A.)*

Pudemos perceber através do trecho de aula acima que, nas aulas de PR, as atividades propostas pelo LD requisitavam habilidades de escrita nas quais o professor usa a oralidade para esclarecer as questões e explicá-las.

Nesse caso, não estamos diante do estudo da oralidade, mas, sim, diante do estudo de atividades de interpretação textual e da produção de pequenos textos escritos como resposta das questões. O uso da oralidade é oportunizado durante a aula através da participação do aluno, sem constituir-se em objeto de estudo. A oralidade vista como objeto de estudo necessita de conteúdos sistematizados, objetivos delimitados e ambiente adaptado às suas necessidades de prática nos mais diferentes contextos comunicativos.

- *As aulas do professor Álvaro (PA)*

As observações das aulas do professor Álvaro seguiram-se às do professor Ricardo. Em suas aulas, pudemos verificar diferenças substanciais quanto à participação oral dos alunos em relação às aulas observadas de PR. Essas diferenças quanto à oralidade e a outros aspectos observados nas aulas de PA serão expostas a seguir.

- *Análise da primeira aula observada (turma F)*

Ao entrarmos na sala, encontramos os alunos já acomodados em suas carteiras. A organização da sala era tradicional: carteiras enfileiradas umas atrás das outras.

A disposição do mobiliário nas aulas de PA seguia, como descreve o trecho acima, a tradicional organização das carteiras em salas de aula. O que se percebe é que o espaço organizado dessa forma dificulta a interação face a face entre os alunos, não sendo adequada ao estudo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento das habilidades orais. Em aulas onde a oralidade tem seu espaço de prestígio, essa conformação chega a incomodar, mas não impede a participação oral dos alunos.

Nas aulas de PA, fica evidente que não é exatamente a disposição das carteiras que dificulta ou incomoda a participação oral dos alunos, mas, sim, a própria condução da sua prática pedagógica.

Ao iniciar a aula, PA indicou a página 143 do livro didático na qual havia um texto intitulado: “Eu sou normal”. Após os alunos abrirem o livro didático na página indicada, PA ficou de pé e iniciou a leitura *em voz alta*, enquanto os alunos acompanhavam mentalmente a leitura do texto.

Após a leitura de alguns parágrafos, solicitou a um aluno que continuasse a leitura do parágrafo seguinte. Feito isso, PA prosseguiu com a leitura de mais um parágrafo. Terminando esse, pediu a outros alunos que continuassem a leitura, no entanto, nenhum deles se propôs a ler. Nesse momento, PA apenas olhava para os alunos que se negavam a ler o texto sem expressar desagrado na fisionomia ou nas palavras. Os alunos, simplesmente, negavam com a cabeça e voltavam a vista para o livro. PA não insistiu nem argumentou nem mesmo estimulou a leitura por parte dos alunos; ficou lançando o olhar para os alunos silenciosamente.

A postura de PA, como também a dos alunos, foi interpretada por nós como sinal de apatia e falta de motivação; chegava a ser desagradável sentir a distância no trato entre alunos e professor.

A falta de estímulos à participação oral da turma pode ser identificada pelo próprio comportamento estabelecido no aluno que, sem ânimo para participar da oralização do texto escrito, não se dispõe à leitura. Antunes se refere à apatia como sendo resultado do mutismo favorecido por uma escola “que obscureceu a função interativa da língua...” (ANTUNES, 2003 p. 15-16).

Quando o hábito da troca de ideias e do confronto de opiniões é frequente, os próprios alunos já demonstram a predisposição ao ato da fala, como pudemos perceber nas aulas de PR. Porém, nas aulas de PA, essa predisposição era praticamente nula. Provavelmente, pela ausência de questionamentos por parte de PA sobre as ideias do texto que estivessem em sintonia com a vivência dos alunos.

Observemos que, ao finalizar a leitura oralizada, PA não instiga os alunos a manifestarem oralmente o que puderam compreender do texto. Não houve qualquer menção às ideias trazidas ou aos termos desconhecidos. O texto é apresentado apenas como estrutura que contém informações sobre os exercícios escritos de interpretação do livro didático ou como uma estrutura escrita de onde, posteriormente, serão retirados os termos que representam o tópico gramatical que está sendo estudado numa perspectiva estruturalista.

Para Antunes (2003), a leitura e a interpretação de textos escritos pressupõem “a *ampliação dos repertórios de informação* do leitor” e “a *experiência gratuita do prazer estético*”.

Sem sequer tentar estabelecer a discussão das ideias tratadas no texto, PA indica a página do exercício e senta-se à sua mesa. Era perceptível como essa postura nas aulas também influenciava os alunos que, durante a realização do exercício, limitavam-se a responder às questões sem discutir sobre as ideias veiculadas, tão próximas à sua fase adolescente.



Dessa forma, PA teve que continuar a leitura e finalizá-la sem contar com a participação dos demais alunos. Ao terminar, foi determinada a realização da atividade de interpretação textual no livro didático na página 144.

Durante a realização da atividade do livro didático, os alunos permaneciam silenciosos, como também PA, que voltou a sentar-se em sua mesa. Alguns alunos esclareciam suas dúvidas trocando ideias com os colegas e, quando esse esclarecimento não era conseguido, iam até a mesa de PA para esclarecê-las. A atitude de ir até a mesa de PA me pareceu que era tomada pelos alunos como último recurso, pois, antes de se levantarem para ir até PA, tentavam esclarecer suas dúvidas com os colegas.

A ausência de uma atitude pedagógica sintonizada com os pressupostos sociointeracionistas se manifesta nas aulas de PA, influenciando a relação dos alunos com o processo de aprendizagem da língua.

Uma vez que não existe espaço para a prática da oralidade e do seu estudo nas aulas de Português como língua materna, o desenvolvimento das habilidades orais fica restrito às experiências vivenciadas apenas no âmbito das suas relações na família, comunidade e amigos. Uma metodologia que não privilegia o estudo da oralidade restringe as possibilidades de desenvolvimento e do aperfeiçoamento das competências linguísticas do falante que estão relacionadas ao uso da linguagem oral.

Notamos que PA considera que a apreensão do sentido das palavras é algo que se obtém apenas pelo sentido que a *leitura* do texto proporciona, sem explorar, oralmente, com a turma, as ideias associadas ao termo, dentro do próprio texto.

Sobre a terceira questão proposta pelo livro, vários questionamentos sobre o significado de algumas palavras foram feitos pelos alunos a PA. Então, demonstrando certa insatisfação, pelo tom de voz um tanto irritado, PA levanta-se de sua mesa, fica em frente à turma e, em tom de repreensão, diz aos alunos que eles devem tentar apreender o sentido daquelas palavras através do sentido que o texto mostra, completando: “se ainda não entenderam é porque precisam reler o texto. Leiam e releiam até entender.”

Os alunos não demonstravam surpresa com tal atitude. Sem reclamar, apenas continuavam a escrever.

Passado o momento que interpretamos como de irritação e impaciência, PA retoma a questão e explica que a palavra “camaleão”, no texto, estava sendo usada em comparação ao comportamento dos jovens adolescentes, que mudavam de aparência como o camaleão.

Essa atitude de PA nos pareceu indicar, pela impaciência, que ela se incomodava com o fato de os alunos procurarem esclarecer suas dúvidas, na tentativa apreciável de realizar a tarefa determinada. Percebíamos que existia, por parte dos alunos, a boa vontade de realizá-la, usando o recurso da fala, do questionamento oral destes para com a professora. Porém, essa necessidade foi interpretada por PA como um insuficiente número de leituras do texto escrito realizadas pelos alunos.

A visão de PA sobre a interpretação das ideias ou informações trazidas pelo texto reflete a visão de que o texto é um conjunto de frases e orações a serem decodificadas e interpretadas. Provavelmente, essa postura se explica, por um lado, pela sua própria experiência de leitora. Por outro lado, pela própria ausência, em sua formação acadêmica, de conhecimentos e experiências com o dialogicismo e com os aspectos da oralidade. Dessa forma, está retratada no comportamento de PA a concepção de língua assimilada no decorrer da sua formação que se identifica com as metodologias tradicionais do estudo da língua.

A teoria sociointeracionista considera que a língua e a linguagem têm uma função comunicativa. Essa função comunicativa se estabelece pela necessidade de os falantes trocarem experiências através dos recursos que têm disponíveis no momento da interação.

Segundo autores já comentados nesse trabalho, as habilidades orais devem ser desenvolvidas no espaço das aulas de língua portuguesa, constituindo-se em objeto de estudo. Procedimentos que não oportunizam e até inibem a participação oral do aluno estão na contramão dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa

propostos pelos PCN e estão em desacordo com os estudos e pesquisas em torno da oralidade.

Após o ocorrido entre PA e os alunos, nenhuma outra dúvida ou questionamento foi feito sobre o texto. Ao passo que os alunos terminavam a tarefa, iam à mesa de PA para que a mesma fosse corrigida.

Durante a realização da aula, não houve qualquer comentário de PA sobre o texto ou qualquer incentivo de sua parte para que os alunos emitissem opiniões orais a respeito das ideias do texto. Durante toda a aula, ninguém mais se manifestou para perguntar sobre a compreensão de algum termo ou palavra desconhecida, depois da explicação um tanto impaciente de PA no início da aula.

Percebemos que a aula terminou quando PA recolheu seu material e caminhou para fora da sala de aula.

Podemos inferir através do descrito que a forma como o professor conduz o conhecimento influencia a relação do aluno com o processo de aquisição desse conhecimento e contagia também as próprias relações professor-aluno, que, por sua vez, exercem influência no processo de aprendizagem. Observemos que, após a atitude impaciente de PA, não houve mais questionamentos por parte dos alunos. Não podemos afirmar que os alunos já não tinham mais dúvidas, mas podemos supor que, em as tendo, já não se dispuseram a solucioná-las recorrendo a PA.

No caso do professor de Língua Portuguesa, os conhecimentos adquiridos durante sua formação constroem a concepção que tem sobre a língua e a linguagem. Essa concepção exerce influência na sua decisão sobre *o que* ensinar e sobre *como* realizar esse ensino. Professores cujas concepções de língua e linguagem estão centradas no reconhecimento das regras e na identificação da sua estrutura não consideram que os usos da oralidade e da escrita são atividades de interação entre interlocutores cujos atos linguísticos estão associados ao contexto imediato onde esses atos se realizam.

Desse modo, professores sintonizados com concepções estruturais da língua permanecerão realizando atividades nas quais alunos possam identificar as estruturas da língua que estão sendo estudadas. Nesse sentido, o livro didático se

torna o recurso mais viável porque facilita o acesso a textos escritos por meio dos quais as atividades de identificação e classificação de estruturas da língua são trazidas, não exigindo que o professor despenda seu escasso tempo na seleção ou elaboração de materiais escritos para o trabalho com a língua.

▪ *Análise da quarta aula Observada (turma F)*

Ao iniciar a aula, os alunos foram orientados a responder à atividade escrita sobre orações coordenadas e subordinadas. A atividade foi elaborada e escrita no quadro pela própria professora, pois o livro não trazia aquele conteúdo (orações) e consequentemente não trazia atividades relacionadas a ele.

Observe-se que, para realizar o exercício que foi escrito no quadro (abaixo), são necessárias habilidades de *identificação* e *classificação* como meio para o reconhecimento das estruturas gramaticais;

**ATIVIDADE SOBRE ORAÇÕES COORDENADAS E SUBORDINADAS**

**1) Sublinhe os verbos, circule as conjunções separe as orações.**

- a) Alguns convidados se retiravam quando cheguei à festa.
- b) Nós estudaremos a matéria se houver tempo.

**2) Informe se a conjunção liga orações ou termo de uma mesma oração.**

- a) A solidão lhe trazia angustia e rancor.
- b) O neto reuniu toda a família e preparou uma festa para a avó.

**3) Classifique as conjunções em coordenadas e subordinadas.**

- a) Não demore, pois preciso de você.
- b) Quando cheguei à feira, encontrei o carregador ocupado.

**4) Observando a idéia expressa pela oração, classifique como em conjunção subordinativa causal ou comparativa.**

- a) Com um cachorrinho novo, a criança só queria saber de brincadeiras.
- b) Como o aluno foi para a escola com fome, não obteve bom resultado na prova.
- 5) Classifique as conjunções coordenativas em aditiva ou conclusiva.
- a) O vigário era muito festeiro; logo, qualquer pipoca estourada o atraía.
- b) O pai procurou o filho e humildemente pediu-lhe desculpas.

Em tais atividades, Antunes (2003, p. 87) observa que “a competência que se procura desenvolver é sempre a de *identificar* e *reconhecer* qualquer coisa. Sem que a atividade tenha o fim de elucidar a utilidade dessas habilidades de reconhecimento ou mesmo qual a finalidade desse tipo de habilidade.

Ao começar a correção da atividade, os alunos demonstravam dificuldade em identificar os verbos da oração e confundiam-nos com os substantivos. Pude pensar que os conhecimentos que estavam na base daquele aprendizado ainda não haviam sido consolidados, mas também não foi oferecida oportunidade, naquele momento, para tal consolidação. Pela naturalidade com que PA seguia a correção, sem denotar preocupação com relação à dificuldade enfrentada pelos alunos, pensamos que, para PA, o necessário era avançar com a matéria e *passar* o conteúdo, independente da assimilação real por parte dos alunos.

Alguns alunos pediam esclarecimentos quanto à resolução das questões. Nesse momento, voltou ao quadro expondo dois exemplos de orações nas quais se evidenciou a forma de identificação das orações através da conjunção que as ligava.

Ao terminar a aula, acompanhamos PA até a sala dos professores onde iria permanecer durante seu horário vago. Em conversa informal, PA nos diz que o conteúdo estudado naquela aula, deveria ser abordado através de textos, no entanto, a situação precária da escola não dispunha de estrutura sequer para a realização de provas em papel xerocado. Por isso, os professores eram obrigados a escrever tudo (inclusive as avaliações) no quadro.

PA comenta que condições precárias como essas dificultam a realização de um bom trabalho voltado para o estudo de tópicos gramaticais a partir do texto, já que esse também teria de ser escrito no quadro.

A esse respeito, pudemos observar que a maneira como o conhecimento linguístico foi trabalhado, independente do recurso que fosse utilizado, refletia a convicção de que o objetivo do estudo da língua é a identificação das estruturas que a compõem, sem ater-se ao seu caráter comunicativo.

Percebemos ainda que o intenso calor nos primeiros horários da tarde se intensificava por falta de ventilação, pois os ventiladores estavam todos quebrados. O mal-estar provocado pelo desconforto climático também dificultava a concentração dos alunos, gerando dificuldades na aprendizagem.

Ao perguntarmos sobre o conserto dos ventiladores, ouvimos da equipe pedagógica a seguinte explicação:

“A escola requisitou o conserto para a Secretaria de Educação, que fez o requerimento, solicitando o conserto, mas, até agora, não recebemos qualquer retorno sobre tal pedido.”

Ainda de acordo com a equipe pedagógica, os diretores desse município não receberam qualquer recurso financeiro por parte da prefeitura. Na administração anterior do município de Parnamirim, os alunos recebiam fardamento completo (camisa, calça, tênis e meia) e material escolar (canetas, lápis, borracha, caderno, coleção de madeira, coleção hidrocor e régua).

Por sua vez, os professores recebiam marcadores para quadro branco pelo menos duas vezes por ano, além de caderno para preparar aulas.

Na atual administração, durante os dois anos de vigência, nenhum dos recursos oferecidos anteriormente foi disponibilizado aos alunos.

Infelizmente, PA contraiu dengue e ficamos sem contato com ela para quaisquer esclarecimentos ou conversas, até o dia em que nos reunimos em sua casa para realizarmos a entrevista.

Durante as observações das aulas de PA, identificamos que sua prática de ensino expressa a percepção de que a língua e a linguagem são um sistema de regras que o aluno precisa reconhecer, identificar e analisar, dissociadas das situações reais de uso.

- *As aulas do professor Paulo (PP)*
- *Terceira aula observada (turma E)*

Nas aulas de PP, a configuração da sala era a tradicional, dispostas as carteiras em filas, uma ao lado da outra, e o horário era o primeiro após o intervalo.

Ao início de cada primeiro horário, os alunos sempre fazem cinco minutos de reflexão, orientados pelos professores que, antes do início do turno, decidiam na sala dos professores, qual frase ou pensamento utilizariam para isso. Esse procedimento consiste no completo silêncio da turma para que cada um, individualmente, pense acerca da frase ou pensamento. Essa atividade era aproveitada para que professores e alunos discorressem oralmente e dialogassem sobre a ideia contida na frase. Essa reflexão era feita em todas as turmas, sempre no primeiro horário do início do turno e no primeiro horário após o intervalo, *como recurso para que os alunos se acalmem e se concentrem para a aula*, através da reflexão.

Nas aulas observadas de PR, esse procedimento era usado para estimular a participação oral do aluno e para que eles trocassem opiniões a respeito da ideia trazida pela frase ou pensamento.

Porém, nas aulas observadas de PP, esse procedimento foi utilizado para controlar a agitação dos alunos, já que nesses cinco minutos nada podia ser dito ou feito, apenas *silenciar e pensar* sobre a frase.

Observamos que PP não estimulava a participação dos alunos, apenas copiava a frase ou pensamento na parte superior do quadro e orientava aos alunos à reflexão silenciosa. Passado o tempo determinado, começava imediatamente a discorrer o assunto da aula.

Essa postura de PP foi interpretada por nós de duas formas. A primeira interpretação leva em consideração a crise do magistério que, pelas tantas condições desfavoráveis ao ensino, geram, não raro, nos professores, o desânimo e

o descrédito no sucesso de tentativas para modificar rotinas da sala de aula que tornem as aulas mais agradáveis.

A segunda leva em consideração a concepção que PP tem de língua. Com uma visão estruturalista, PP não considerava a oralidade do aluno uma habilidade importante com a qual se deva usar o tempo da aula, que é interpretada como perda de tempo em sala de aula.

Logo após o momento para a reflexão, PP fez alguns avisos sobre as atividades de final de bimestre e indicou a leitura silenciosa dos textos das páginas 235 a 240 do livro didático. Nessas páginas, o livro trazia textos de Raquel de Queiroz (A “inspiração” não vem para todos), de Carlos Drummond de Andrade (O lutador), Casimiro de Abreu (Meus oito anos), Juó Bananére (Os meus Otto anno) e Ivan Ângelo (Diálogo difícil), entre outros. Para os dois primeiros textos, a proposta do livro era realizar debates a partir das ideias veiculadas pelos textos. Logo após esses textos, o livro também trazia o seguinte exercício:

- 1) Reflita sobre o que você leu e comentou.
- 2) No seu caderno, registre sua posição sobre o tema do debate.
- 3) Espere sua vez de falar e ouça a opinião dos seus colegas com atenção e respeito.
- 4) Não se esqueça que em um debate costumam haver opiniões divergentes, especialmente num tema como esse: respeite as opiniões diferentes da sua. Procure convencer apenas por meio de argumentos que não fujam ao tema.
- 5) Ao final façam um registro coletivo com uma síntese das opiniões ou argumentos que se mostraram mais convincentes para responder a essa questão.

Observamos que, mesmo com o exercício trazido pelo livro didático, PP não identificou a oportunidade contida no exercício do livro que favorecia atividades orais



nas quais a argumentação, o respeito às opiniões do outro e também a lógica das argumentações estavam sendo destacadas como atitudes centrais da atividade.

Vejamos que, numa escolha feliz, o livro adotado oferecia exercícios que contemplavam o estudo de habilidades pertinentes ao trabalho com a oralidade.

Porém, a indicação de PP de apenas ler *silenciosamente* os textos desconsiderava todas as possibilidades criadas pelo livro didático de exercitar aspectos importantes inerentes às comunicações orais, como no debate proposto.

Assim, os textos e atividades do livro didático foram subutilizados com procedimentos já tão desgastados e enfadonhos, como o são as leituras silenciosas enquanto atividades isoladas, sem qualquer relação com a troca de opiniões e ideias veiculadas pelos textos.

Nas aulas do professor Paulo, os textos trazidos pelo livro eram utilizados com o objetivo de identificar neles os elementos gramaticais que estavam sendo estudados nas suas aulas. Percebíamos igualmente a quase total omissão da fala, mesmo em atividades onde os registros orais mais informais, como a troca de ideias, podiam ser incentivados. Os momentos de participação oral dos alunos acerca de algum tema da aula eram raros.

Essas observações revelavam a continuidade de procedimentos, cuja realização limita o uso da oralidade e a desconsidera como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

- *Quarta aula (Turma E)*

Essa aula dava continuidade às atividades no livro didático entre as páginas 235 e 240 que começaram na aula anterior. PP iniciou a aula esclarecendo aos alunos a ideia central de cada texto e comentando as ideias do autor.

Durante os comentários sobre os textos “Meus oito anos” e “ Os meus otto annos”, o professor faz comparações entre os termos e as expressões encontradas em cada texto e, entre elas, faz referência ao termo “macarronismo”, esclarecendo,

conforme explicação do livro didático, que é um recurso parodístico utilizado pelo autor na tentativa de mesclar as línguas portuguesa e italiana com fins humorísticos.

Ainda na página 239, o livro traz um comentário sobre o conceito de competência comunicativa e aborda o tema utilizando um texto de Ivan Ângelo.

Infelizmente, a excelente oportunidade de trabalhar o assunto, tão propício aos estudos dos temas abordados pelos textos, foi desperdiçada e o comentário do livro converteu-se em apenas um exemplo disperso, perdido no contexto da aula. Após alguns comentários sobre o texto, PP explica que *“essas leituras são apenas para preencher o tempo”*, justificando que *“através delas não se pode tirar nada de útil, restando apenas o treino da leitura.”*

Cabe aqui considerar que, dentre tantas oportunidades de trabalhar a linguagem oral e estudá-la numa perspectiva mais aplicada ao uso, trazidas pelo próprio livro didático, PP não consegue alcançar o valor do aporte teórico que oferece a ele próprio, enquanto professor, e aos alunos, sem mesmo explorar o tema com a turma, sem estimular sua participação durante os comentários a respeito das ideias do texto e subutilizando o comentário do livro, que era a temática dos textos trazidos naquelas páginas.

Esse evento nos fez refletir sobre a influência que a concepção de língua exerce na forma como o professor **enxerga ou não** as necessidades linguísticas dos alunos e as oportunidades que os recursos da escola podem oferecer para o desenvolvimento da oralidade do aluno. Ao considerar que *“essas leituras são apenas para preencher o tempo”*, dizendo que *“através delas não se pode tirar nada de útil, restando apenas o treino da leitura.”*, PP deixa de enxergar a **competência comunicativa** como necessidade linguística que faz parte do uso que a língua exerce em contextos reais. Neste caso, também deixou de ser trabalhada a competência interpretativa do aluno, já que o comentário sobre a competência comunicativa trazido pelo LD se exemplificava no contexto dos textos lidos.

Depois destes esclarecimentos, PP inicia a leitura em voz alta do texto selecionado e passa a indicar a continuação dessa, pelos alunos, um por vez.

Pausando a leitura em alguns momentos, o professor dizia o significado de algumas palavras usadas pelo autor, além de lembrar aos alunos sobre a atenção que deviam ter, ao ler o texto, com relação à pontuação e à entonação.

Observemos que a oralização de textos escritos, com as exigências melódicas de entonação impressas pela pontuação, era ressaltada pelo professor, numa demonstração do que sua concepção de linguagem enxergava, privilegiando esse tipo de habilidade em detrimento das habilidades de conhecimento e reflexão sobre a língua e a linguagem como *competência comunicativa* do falante, por exemplo, comentado por nós anteriormente.

Tal postura nos fez refletir sobre a formação profissional do professor de Língua Portuguesa. Sem uma fundamentação teórico-metodológica de base sociointeracionista, o professor não consegue realizar os procedimentos didáticos que favorecem o desenvolvimento das habilidades que serão exigidas do falante no uso que faz da língua e da linguagem em sociedade porque não consegue identificar quais procedimentos irão propiciar essa aprendizagem.

Também nas aulas observadas de PP, pudemos perceber que os procedimentos que requisitavam a oralidade não lhe ofereciam o tratamento como objeto de estudo, já que a oralização de textos escritos apenas exercita a decodificação do signo linguístico em sons. Os textos eram utilizados quase que exclusivamente para o exercício e a prática de conteúdos gramaticais anteriormente estudados em sala.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante nosso percurso investigativo, pudemos entrever várias facetas entre o questionamento sobre o tratamento oferecido ao estudo da linguagem oral nas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental e o que *descrevemos ao observar os procedimentos* realizados nas aulas de Língua Portuguesa nos quais a oralidade era requisitada.

Porém, antes de nos atermos a elas, gostaríamos de ressaltar as contribuições que o estudo do tema propiciou à nossa formação profissional. Em muitos momentos, nós nos posicionávamos mentalmente como aquela profissional que também estava sendo analisada. “Ouvíamos” os teóricos lidos para lançar um olhar analítico sobre a lembrança de algumas posturas que já havíamos exercido em sala de aula e projetar novas posturas e procedimentos a serem realizados, como resultado do conhecimento e da reflexão que essa experiência científica nos possibilitou como pessoas e como profissionais.

De maneira mais geral, percebemos que o estudo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa da escola pesquisada ainda está inserido nos limites de um ensino tradicional onde as concepções estruturalistas não consideram o uso da língua e da linguagem a partir de situações reais, tanto escritas, quanto orais. Os limites impostos por uma concepção tradicional de língua trazem prejuízos ao desempenho oral do falante, restringindo suas habilidades linguísticas, que ficam circunscritas às experiências informais do convívio com a família, a escola e os amigos.

Porém, quando nos perguntarmos sobre como se realiza o trabalho com a oralidade através da investigação dos procedimentos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, encontramos a justificativa na responsabilidade que essa disciplina assume, prioritariamente, pelo desenvolvimento das capacidades linguísticas orais e escritas dos alunos, sendo a aula de Português o espaço instituído socialmente para o exercício de experiências linguísticas que busquem promover e aperfeiçoar o desempenho da competência linguística do aluno, enquanto falante, em todos os gêneros, não apenas escritos, mas igualmente orais, em contextos formais e

informais de seu uso em sociedade. O objetivo de descrever os procedimentos se justifica também pela inter-relação existente entre os conhecimentos dos quais se utiliza o professor para as práticas de linguagem, a sua mediação e o aluno.

Cremos ser importante prosseguir mencionando aqui as facetas mais marcantes desse percurso. Assim, apresentaremos algumas contribuições teóricas que a pesquisa nos trouxe, acerca dos motivos da ausência de um estudo voltado para o desenvolvimento da oralidade. Antes, queremos ressaltar que, na reflexão da contribuição teórica que a pesquisa nos trouxe e que buscaremos consubstanciar na nossa própria prática docente, esperamos, igualmente, que esses conhecimentos possam contribuir para a reflexão dos leitores sobre os motivos da ausência do estudo da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa.

Mencionaremos em primeiro lugar, sem, contudo, ser a mais relevante, a explicação trazida por Castillo (2000) e Weedwood (2002), no início do capítulo I, sobre que fatores levaram às análises normativo-descritivas encontradas nas gramáticas tão largamente usadas no ensino tradicional. A relevância dessa informação em detrimento de outras está ligada diretamente ao privilégio que ainda é dado ao estudo da estrutura da língua, no caso, do Português, e dos seus elementos constitutivos como objetivo central nas aulas de Língua Portuguesa.

Concordamos que esse equívoco, historicamente esclarecido, desloca o ponto de atenção que ainda predomina no estudo da língua em Língua Portuguesa para a importância do estudo da língua em Língua Portuguesa a partir de uma situação comunicativa, na qual a produção de textos orais ou escritos leva em consideração que os seus elementos constitutivos são conectados para a constituição do sentido textual que deve considerar o contexto comunicativo.

Acreditamos que esse conhecimento possa ajudar a modificar a concepção estruturalista de língua que ainda é adotada nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente, nas observadas, uma vez que desconstrói os motivos que levaram às análises normativo-descritivas.

Outro fator constatado diz respeito à falta de fundamentação teórico-metodológica de base sociointeracionista do professor, sem a qual não consegue

estabelecer os objetivos e os procedimentos que guiam à obtenção de habilidades orais coerentes com as concepções sociointeracionistas de língua e linguagem.

Acerca dessa falta de fundamentação teórico-metodológica, queremos deixar claro que, no estudo de caso realizado, a formação existiu, uma vez que os professores observados tinham formação em Letras. No entanto, essa formação não trouxe os conhecimentos sociointeracionistas que assegurassem ao professor consubstanciá-los em procedimentos voltados para a o estudo da oralidade.

Um dado bastante interessante, do qual nos inteiramos na fase das observações em sala de aula, diz respeito ao programa Gestar I. Através dos procedimentos observados nas aulas de PR, que frequenta o curso, percebemos que os conhecimentos que o curso disponibiliza, pode propiciar mudanças didáticas positivas constatadas nos procedimentos realizados por PR em sala de aula, já que o curso oferece experiências e materiais teóricos para a elaboração de procedimentos mais sintonizados com os pressupostos sociointeracionistas.

Ainda com o louvável objetivo de aperfeiçoar a formação profissional, que é o objetivo do Programa, as observações demonstraram que existem equívocos no modo como o trabalho com a oralidade pode ser interpretado pelo professor, gerando mais um motivo, nesse caso, aparentemente inexistente, que indica a ausência do estudo voltado para o desenvolvimento das habilidades orais dos alunos.

Nos procedimentos observados durante as aulas e depoimentos de PR, ficava claro o imenso prazer que lhe dava estimular a oralidade dos alunos e discutir com eles as ideias trazidas pelo texto, bem como estimular-lhes a leitura de textos orais em voz alta para os colegas. No entanto, em todas as aulas observadas, foi perceptível uma visão equivocada de que *a oralização de textos escritos e a troca de ideias como forma de estimular a participação em sala de aula* são procedimentos que oportunizam trabalhar a aquisição e o desenvolvimento dos gêneros mais formais da linguagem oral, aprimorando as habilidades que o aluno necessitará usar ao longo do seu percurso intelectual e social.

Contudo, existe, sim, o reconhecimento da importância do estudo e do desenvolvimento das habilidades orais, conforme expresso nas entrevistas, porém, os procedimentos usados em sala de aula não condizem com o desenvolvimento de habilidades orais que são e serão requeridas dos alunos em situações sociais fora da sala de aula, mas que nela deveriam ter a oportunidade de sofrerem um trabalho sistemático.

Nesse sentido, encontramos como relevante a contribuição que a noção de gêneros trazida por Bakhtin e aprofundada, neste trabalho, com as ideias de Marcuschi, pode fornecer ao estudo da oralidade em aulas de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, as propostas para o trabalho com a oralidade orientadas pelos PCN também oferecem valiosa contribuição ao estabelecer objetivos relativos às produções orais baseados no estudo dos gêneros.

Por todas as causas até aqui apresentadas, e longe de concluirmos, não é aceitável desconsiderar as contribuições trazidas pelos fundamentos sociointeracionistas, continuando a ensinar a Língua Portuguesa sob os pressupostos descontextualizados e limitadores de uma concepção estrutural da língua.

Porém, identificamos outros entraves que explicam a precariedade do trabalho com a oralidade. Os procedimentos que pudemos observar, não atendem às necessidades formativas dos alunos e, por isso mesmo, não estão de acordo com os documentos oficiais que orientam o trabalho com a oralidade. Conforme verificado durante as entrevistas e aulas observadas, o declarado desânimo de PP e PA reflete as condições sob as quais se realiza o ensino, nesse caso, o ensino de Língua Portuguesa, gerando dificuldades que se inserem na *crise do magistério*, da qual nos fala Castillo. Pudemos perceber factualmente o desconforto climático das salas de aula sem ventiladores, com o suor escorrendo pela face, pela incidência do sol dentro do ambiente. Era um desafio a concentração no ensino e na aprendizagem. Esse é um dos exemplos identificados. Outros que fazem parte da crise do magistério foram vivenciados no período em que a greve foi deflagrada, com argumentos que mencionavam as condições na estrutura física das escolas,

condições precárias dos materiais didáticos essenciais (como falta de marcadores para quadro branco) e o salário defasado.

As condições em que se realiza a atividade docente na escola pesquisada desestimula o professor a investir na profissão, a pensar procedimentos que provavelmente irão necessitar de mais e de outros materiais além daqueles essenciais e dos quais a escola carece. Nessa perspectiva, refletir a prática e agir nela geraria mais desafios e enfrentamentos, o que se converte num difícil trabalho para os professores nesse contexto, tendo que aliar esforços para superar as deficiências da sua formação e enfrentar a luta pela melhoria das condições sob as quais ainda têm que realizar seu trabalho.

Todos esses fatores representam entraves a serem superados para que a oralidade seja considerada como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Com eles pudemos concluir, no nosso ponto de vista, que a crise do magistério, da qual nos fala Castillo, abrange a maior parte das causas das limitações e entraves a um trabalho mais produtivo com a oralidade em sala de aula.

Podemos concluir também que, na escola pesquisada, a oralidade ainda não é trabalhada de conformidade com o que orientam os documentos oficiais e as teorias que os fundamentam. Seu estudo não adquiriu a igualdade na relevância que as habilidades gramaticais e escritas da língua conservaram nas aulas, até os dias das nossas últimas observações. Queremos destacar que é desafiador, porém necessário e indispensável o trabalho com a oralidade a partir de pressupostos sociointeracionistas, inclusive, pelo reconhecimento por parte dos professores de que o uso da capacidade comunicativa oral do ser humano está presente na maior parte das interações em sociedade, nos mais variados setores, como indicado nas entrevistas.

Nelas, os docentes puderam expor as próprias crenças quanto ao caráter do estudo da linguagem oral como sendo aquele que favorece a aptidão linguística que irá utilizar nas relações em sociedade, durante as trocas de opiniões, como também nos comentários das respostas das atividades escritas e na sua oralização.



No entanto, sem conseguir converter suas crenças em procedimentos e atividades sistematizadas, cuja organização propicia o desenvolvimento de habilidades orais que concernem aos contextos mais formais e específicos de cada situação comunicativa. Com isso, concluímos que a formação inicial realizada pelos professores-sujeitos da pesquisa foi fortemente influenciada por concepções estruturalistas. Em consequência disso, os procedimentos didáticos estão impregnados de concepções de língua e linguagem que interpretam o estudo da língua como um sistema de signos e regras a serem descritas.

Dentro dessa mentalidade, torna-se difícil, para o professor, entender que o desenvolvimento de habilidades orais deve receber a mesma importância dada aos conhecimentos gramaticais e escritos e deve ter a mesma sistematicidade. Analisando as aulas observadas, concluímos que as atividades ou procedimentos que dizem respeito ao desenvolvimento e aprimoramento da capacidade oral dos alunos não correspondem fielmente aos objetivos propostos no PCN ou no PNLD e até mesmo distanciam-se deles já que, na maioria das vezes, os procedimentos tratam a participação oral do aluno durante a aula e oralização de atividades escritas trazidas pelos livros didáticos como práticas de oralidade.

Nota-se, portanto, um descompasso entre os objetivos propostos nos documentos oficiais, as exigências que a vida em sociedade requisita da linguagem oral do aluno enquanto falante e o que a escola oferece para qualificá-lo e prepará-lo para tais exigências.

Trazemos como sugestão para a solução de parte dos entraves percebidos na pesquisa o relato da experiência metodológica construída com os alunos durante nossa prática docente como professora de Língua Portuguesa (ver Apêndice). Nosso relato enquanto escolha na sugestão se definiu pela simplicidade dos procedimentos realizados e dos recursos e materiais utilizados.

Devemos ressaltar que a experiência relatada não se impõe como uma proposta metodológica para o trabalho com a oralidade e a escrita, mas apenas uma sugestão para o trabalho com a oralidade em contextos formais e informais em sala de aula, trabalhados conjuntamente com a escrita.

Gostaríamos de facultar àqueles que queiram se utilizar do relato desta experiência a liberdade de aplicá-lo, podendo fazer, em seu contexto de ensino-aprendizagem, as adequações que julgarem necessárias.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArtLíngua, 2005.
- AMORIM, K. V., ARAÚJO, D. L. de, RAFAEL, E. L. **Oralidade como saber de referência na formação do professor de língua materna**. Revista Ariús, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 163-167, jul./dez. 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, jun., 2005.
- \_\_\_\_\_. **Por uma sociolingüística militante**. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- BATISTA, Augusto G. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRAUN, W. A. F. **O ensino-aprendizagem do oral e os PCN**. In: Moara, revista da Pós-Graduação em Letras. 19, p. 39-43, jan./jun. Belém UFPA, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRAUM, W. A. F. In: Moara, Belém, n. 19, p.39-43, jan./jun., 2003

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 4ª Ed. - São Paulo: Contexto, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella M. **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CUNHA, M. C. **O ensino-aprendizagem de línguas**: um campo à procura de uma disciplina. In: Moara, revista da Pós-Graduação em Letras, n.19, p. 9-37, jan./jun. Belém UFPA, 2003.

DAROS, Sônia. C. P. **Oralidade: uma perspectiva de ensino**. Piracicaba, 2006. 165 f. Tese - Universidade Metodista de Piracicaba.

DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Romeu G., MINAYO, Cecília de S.(organizadora) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIJK, Teun A. Van. **Cognição, discurso e interação** (Org. e apresentação de Ingedore V. Koch), São Paulo: Contexto, 2004.

DIONÍSIO, Angela P. BEZERRA, Maria A. (orgs.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2010.

FÁVERO, L. L. e KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FÁVERO, Leonor L; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Norma S. de A. **Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa**. Artigo publicado na rev. IBEP, jul. 2001. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. **oralidade e escrita: uma revisão**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, p7-8. Maio/ago.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a07.pdf>>. Acesso em 30 maio 2011.

GANDOUR, Deni de S. **Linguagem e práticas sociais**: os saberes da formação crítico reflexiva para professores de línguas. Natal, 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. (trad. de Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. S. Paulo: Atlas, 1996.

GONÇALVES, Emânia Aparecida Rodrigues, MAGALHÃES, Tânia Guedes. Análise da oralidade em documentos oficiais e manuais didáticos do primeiro segmento do ensino fundamental. In: **III COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE LETRAMENTO E CULTURA ESCRITA**

GONSALVES, E. P. **Escolhendo o percurso metodológico**. In: Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. 3.ed. Campinas: Alínea, 2003. P. 61-73.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MAGALHÃES, T. G. **Por uma pedagogia do oral**. In: Signum: Estud. Ling., Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepções de oralidade**: a teoria nos PCN e PNLD e a prática nos livros didáticos. In: Rev. Língua Escrita, UFMG-CEALE- Faculdade de Educação, n. 05, out./dez. 2008, p. 52-65. Disponível em: <[www.ceale.fae.ufmg.br](http://www.ceale.fae.ufmg.br)>. Acesso em: 06 de jul. 2011.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. S. Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”**. In: DIONÍSIO, Angela P. BEZERRA, Maria A. O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.

MATENCIO, Maria de L. M: **Estudo de língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas - S. Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MELLO, Edmée Brandi de Souza. **Educação da voz falada**: exercícios originais da autora. Rio de Janeiro: Gernasa, 1972.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral**: a elocução formal sob o prisma textual-interativo. Campinas, 1992. Tese de doutorado - Unicamp

OLIVEIRA, JORGETE PEREIRA. **As interações verbais em sala de aula e o desenvolvimento conceitual**: um estudo com alunos e professora da 1º série do ensino fundamental. Belém, 2002. 120 f. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Pará.

OLIVEIRA, EMÍLIA PIMENTA; UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Para uma delimitação de conteúdos pragmático-linguísticos no ensino/aprendizagem de produção oral**. Belém, 1996. 115 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Pará.

OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. [São Paulo]: Ática, 1995. 286 p. ISBN 8508055870 (Broch.)

PÁDUA, Elizabete M. M. **Metodologia da pesquisa**: Abordagem teórico-prática. Campinas-SP: Papirus, 2006.

PALMIERE, Denise T. L. **Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação**. In: IV Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, 2005, UCP- Pelotas, RS.

**Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. -2.ed.-Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida L., GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REYZÁBAL, Maria Victoria. **A comunicação oral e sua didática**. Bauru, SP: EDUSC, 1999. 355 p. : (Coleção educar) ISBN 8586259853 (broch.)

SANTOS, Leonor W. dos. **O ensino de língua portuguesa e os PCN**. In: GAVAZZI e PAULIUKONIS (Orgs.). **Da Língua ao Discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Maria Francisca O. [et al] **Gêneros textuais na educação de jovens e adultos em Maceió**. 2. ed. rev.- Maceió : FAPEAL, 2004.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho Científico**. S. Paulo: Cortez, 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. ROJO, Roxane & CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

SOARES, M. B. Prefácio. In: BATISTA, A. G. **Aula de Português**: Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SUASSUNA, Livia. **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VANOYE, Francis. **Usos da linguagem**: problemas e técnicas na produção oral e escrita / Francis Vanoye ; [ tradução e adaptação de Clarice Madureira Saboia ... et al. ] ; coordenação da edição brasileira : Haqira Osakabe. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. De Jefferson L. Camargo; S. Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (org. Michael Cole et al.), São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (trad. Paulo Bezerra.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VISIOLI, Angela C.C. **Política de ensino de língua Portuguesa e prática docente**. Maringá, 2004. Dissertação, 134 f. - Universidade Estadual de Maringá.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística**; trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

## APÊNDICE



## APÊNDICE

### ▪ *Relato de experiência docente:*

No primeiro momento, estabelecemos com o grupo a necessidade de assumir uma série de atitudes sem as quais não poderíamos alcançar os objetivos almejados, como por exemplo, atitudes que se vinculavam à necessidade de ouvir e ser ouvido com respeito:

- Excluir da hora da aula os comentários considerados diretamente desvinculados do assunto que estava sendo falado (coerência);
- Por em uso as palavras: por favor, com licença, desculpe, boa tarde, etc;
- Excluir toda atitude que pudesse constranger a fala do outro como: risadinhas, expressões faciais de cansaço, enfado ou aborrecimento, conversas paralelas, ou quaisquer outras atividades desvinculadas das atividades propostas na aula (rabiscos no caderno durante as conversações, brincadeiras outras, etc.).

No segundo momento procuramos conhecer um pouco da vida dos alunos, seus interesses pessoais, bem como deixamos que conhecessem nossos interesses, aspectos da nossa vida, etc. Pensávamos que a troca de informações sobre aspectos da nossa vida pudesse favorecer a desinibição e uma aproximação com o grupo. Durante esse primeiro “tema” de conversas, já íamos colocando em prática o acordo pré-estabelecido.

O ano recém começava e os livros didáticos ainda não haviam chegado, portanto era necessário prescindir dele e trabalhar com alternativas viáveis. Por esse motivo estávamos nos propondo a um trabalho na disciplina de Língua Portuguesa que não necessitasse prioritária e exclusivamente do uso do livro didático.

Considerando isso, socializamos com os alunos a proposta de ensino e seus motivos, ressaltando a possibilidade de eles intervirem no processo, caso quisessem ou sentissem a necessidade de conhecer algum aspecto da língua no seu uso.

Com isso, começaram a surgir dúvidas sobre a forma de escrever e de falar determinados vocábulos que eram motivo de dúvida, “vergonha” ou “deboche” por boa parte dos alunos, já que pertenciam a uma camada menos favorecida da sociedade, mas conviviam com alunos que provinham de famílias mais favorecidas economicamente e com uma gama mais variada de experiências linguísticas.

Como a quantidade de dúvidas era bastante diversificada, propomos atividades orais sobre temas escolhidos por eles, geralmente esses temas incluíam fatos ocorridos e considerados importantes na sua vida e iam desde a escolha do seu nome por parte dos pais até a explicação convincente para a professora do motivo de ter chegado atrasado à aula, ou da motivação por escolher uma determinada carreira até a falta de perspectiva sobre o próprio futuro ainda que próximo.

Uma vez que se expunham oralmente, dentro das regras estabelecidas de respeito à fala do colega, deveriam escrever no seu caderno tudo que haviam falado. Para isso deveriam escrever apenas usando a metade da folha em sentido vertical. Na margem mais próxima ao arame do caderno eles começariam a escrita; a outra metade era dobrada para baixo.

Com os alunos já familiarizados com os seus temas e tendo-os explorado com a turma em sala de aula, pareceu mais natural escrever, ou “recontar” de forma escrita sua história. Neste momento, deixamos claro que não se importassem com a ortografia “correta”, pontuação, acentuação ou divisão silábica pois a depender de cada escrita, as adequações à linguagem padrão, seriam feitas.

Dessa forma começaram a vir de todos os alunos os textos a serem “corrigidos” tendo como referência a linguagem padrão. Como a turma era muito numerosa e a quantidade de ajustes nos textos era de variada ordem, gerou-se a necessidade de construir-se um código de referência onde cada aluno identificava o tipo de adequação a ser feita por ele mesmo em seu texto. Por exemplo: uma

palavra sublinhada com a cor verde significava “adequar ortografia”, sublinhada na cor vermelha significava “adequar acentuação”, circulada significava adequar separação silábica, um determinado trecho com duplo sublinhado, significava “adequar pontuação”.

Essas adequações, que eram de responsabilidade do aluno, geraram a necessidade da aquisição de habilidades que eles próprios, na sua grande maioria não possuíam ou haviam esquecido por falta de uso em situações práticas, como por exemplo, o uso do dicionário, o conhecimento das regras na separação silábica, regras de acentuação, pontuação, etc.

Então, surgiu mais uma necessidade: reelaborar nosso programa de acordo com as necessidades de aquisição de habilidades voltadas para tais atividades.

Colocamos como prioridade, aprender a usar o dicionário. Era curioso enquanto professora perceber como o desconhecimento da ordem alfabética era tão comum entre eles e tão importante para o uso eficaz do dicionário. Geralmente, conversávamos sobre a importância que conhecimentos considerados sem importância para eles eram, na verdade, a peça-chave na solução de muitas dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, os alunos, notadamente, se estimulavam a aprender sem a resistência do porquê de aprender tal ou qual conhecimento, pois confiavam ou esperavam que aquele conhecimento seria, mais cedo ou mais tarde, ser requisitado para a realização de alguma atividade.

Uma vez aprendido a fazer uso do dicionário, era mais fácil que eles mesmos assumissem a busca das palavras a serem adequadas na ortografia e na acentuação da norma padrão. No entanto, houve por parte dos alunos o questionamento de como escrever de tal forma e da necessidade de conhecer as regras no caso de não se ter o recurso do dicionário, como na hora do teste ou de uma prova. Então, formamos grupos de pesquisa nos quais cada grupo ficou com diferentes temas sobre ortografia, acentuação e divisão silábica. Nesse momento, estávamos diante de uma situação mais formal de uso da língua, onde precisamos estabelecer outros acordos de comunicação. Já não era permitida a interrupção no momento da fala do grupo que estava expondo o tema e os questionamentos deveriam ser anotados durante a apresentação do grupo para posterior

questionamento. As explicações aos questionamentos eram responsabilidade do grupo, caso os questionamentos não ficassem suficientemente esclarecidos, guardávamos a(s) dúvida(s) para o final das exposições e a socializávamos para toda a turma. Somente em último caso, o conhecimento da professora era requisitado durante a exposição oral do grupo, como por exemplo, se a informação estava sendo passada equivocadamente.

Percebia-se por parte da maioria dos alunos e também de minha parte, uma satisfação e interesse na participação das atividades. Mesmo os alunos mais calados ou tímidos não eram dispensados de falar e percebia-se uma pequena, mas crescente descontração nos momentos em que a fala destes era requisitada.

Os alunos se esforçavam para terminar suas atividades escritas e entregá-las para que fossem, o quanto antes, identificados os termos ou frases que necessitavam de adequações, para poder reescrevê-las na outra metade da folha de caderno, ao lado da primeira escrita, e assim, ter seu trabalho avaliado.

Ressaltávamos que a avaliação principal não era a que eu fazia, mas sim a que ele próprio fazia ao comparar a escrita anterior e a posterior, como também seu comportamento oral durante as conversas sobre os temas que eram debatidos em sala como também sua sensação, mais ou menos confortável na hora de sua exposição para apresentar os temas dos conteúdos. Explicávamos que a maneira como se sentia, menos nervoso, mais descontraído, durante as exposições orais informais de sala de aula, como as de seminário, se dava por aquele tipo de trabalho que estávamos desenvolvendo, chamando-os sempre à responsabilidade com o próprio comprometimento com o seu aprendizado.

Durante esse processo, foi percebido pelos demais professores, uma diferenciação desta turma em relação às outras em aspectos como, entrosamento entre os alunos da turma, mais atenção durante as aulas, perguntas direcionadas ao assunto da aula, etc. Isso possibilitou um “investimento” maior dos professores das demais disciplinas nessa turma e o envolvimento de aspectos da disciplina de Português em suas aulas, promovendo mais debates, apresentações, considerando os textos orais e escritos com maior rigor e adequação à situação dada e aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos. Foram promovidos, periodicamente,

debates de interesse geral, em foco na mídia, onde alunos de todas as outras turmas participavam e nestes momentos, se percebia uma melhor desenvoltura por parte dos alunos do, então, 6º ano D.

Nas séries anteriores, algumas importantes habilidades não puderam ser desenvolvidas nestes alunos, não somente relacionadas a uma linguagem oral e escrita mais apropriada a cada situação, mas também no que se refere à uma conduta de responsabilidade e iniciativa na busca dos próprios conhecimentos que eram de seu interesse bem como a percepção de que o conhecimento é uma construção que parte do mais simples até o mais complexo onde cada etapa é a base para uma etapa superior e por isso deve ser bem aprendida.

Nossa intenção inicial era de trazer para essa nossa experiência docente algum diferencial que pudesse incentivar os alunos ao estudo da Língua Portuguesa de maneira mais prazerosa, às exposições orais de suas idéias, numa linguagem mais coerente e o mais próximo possível das normas gramaticais que asseguram a inteligibilidade de suas falas e o domínio da linguagem culta, sem, no entanto, desvalorizar o linguajar corriqueiro ou coloquial. Tais procedimentos resultaram estimulantes tanto para alunos quanto para nós, uma vez que se percebia um interesse na participação das atividades propostas e um evidente diferencial observado por outros professores de diferentes disciplinas, nos alunos da turma onde os procedimentos mencionados foram postos em prática.

Os benefícios trazidos ao comportamento dos alunos que vivenciaram essa experiência permaneceram, destacando os alunos daquela turma, que por interesse dos professores e da direção, optaram por não dispersá-los em outras turmas, mantendo o grupo coeso o possibilitava aos professores oferecer-lhes e exigir-lhes mais nos conhecimentos estudados.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 01: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**ENTREVISTADO:**

**IDADE:**

**SEXO:**

**PROFISSÃO:**

**DATA:**

**DURAÇÃO: 10 min.**

**TEMA DA ENTREVISTA: O ENSINO-APRENDIZAGEM DA MODALIDADE ORAL NAS AULAS DE LP**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

De acordo com os Parâmetros curriculares a escola também deve ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral. As perguntas abaixo se referem ao ensino da modalidade oral na escola. Responda-as segundo seu ponto de vista.

- 1. O que é, para você, a linguagem oral?**
- 2. Como você acha que deve ser o ensino da linguagem oral na escola?**
- 3. Como você tem trabalhado a linguagem oral com seus alunos?**

## ANEXO 02: TABELA DE SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

+	Pausa ou silêncio
[[	Falas simultâneas
[	Sobreposição de vozes
(Incompreensível)	Som incompreensível
(( ))	Comentário da pesquisadora
?	Interrogação
... ou /.../	Supressão de segmento ou eliminação
MAIÚSCULAS	Palavra ou pronunciada com ênfase
::	Alongamento no som de vogal
/	Truncamento de palavra
[ ]	Sobreposição localizada de vozes



### ANEXO 03: REGISTROS DO DIÁRIO DE CAMPO: AS AULAS OBSERVADAS

#### AULAS DO PROFESSOR ÁLVARO (PA)

- *Primeira aula observada (8º ano E - turma F)*

Ao entrarmos na sala encontramos os alunos já acomodados em suas carteiras. A organização da sala era tradicional: carteiras enfileiradas umas atrás das outras.

Ao iniciar a aula, PA indicou a página 143 do livro que trazia um texto intitulado: “Eu sou normal”. Após os alunos abrirem o livro didático na página indicada, PA ficou de pé e iniciou a leitura *em voz alta* enquanto os alunos acompanhavam mentalmente a leitura do texto.

Após a leitura de alguns parágrafos, solicitou a um aluno que continuasse a leitura do próximo parágrafo, feito isso a PA prosseguiu com a leitura de mais um parágrafo. Terminando este, pediu a outros alunos que continuassem a leitura, no entanto, nenhum deles se propôs a ler. Nesse momento, PA apenas olhava para os alunos que se negavam e sem expressar desagrado na fisionomia ou nas palavras. Eles simplesmente negavam com a cabeça e voltavam a vista para o livro. PA não insistiu nem argumentou ou mesmo, estimulou a leitura por parte dos alunos, ficou silenciosa lançando o olhar para os alunos. A postura de PA, como também a dos alunos, foi interpretada por nós como sinal de apatia e falta de motivação; chegava a ser desagradável sentir a distância no trato entre alunos e professor.

Dessa forma, PA teve que continuar a leitura e finalizá-la sem contar com a participação dos demais alunos. Ao terminar, foi determinada a realização da atividade de interpretação textual no livro didático na página 144.

Durante a realização da atividade do livro didático os alunos permaneciam silenciosos, como também PA que voltou a sentar-se em sua mesa. Alguns alunos esclareciam suas dúvidas trocando idéias com os colegas e quando esse esclarecimento não era conseguido, iam até a mesa de PA para esclarecê-las. A atitude de ir até a mesa de PA me pareceu que era tomada pelos alunos como

último recurso, pois antes de levantar-se para ir até PA, tentavam esclarecer suas dúvidas com os colegas.

Sobre a terceira questão proposta pelo livro, vários questionamentos sobre o significado de algumas palavras foram feitos pelos alunos a PA. Então, PA demonstrando certa insatisfação, percebida por mim, pelo tom de voz um tanto irritado, PA levanta-se de sua mesa, fica em frente à turma e, em tom de repreensão, diz aos alunos que eles devem tentar apreender o sentido daquelas palavras através do sentido que o texto mostra, completando: “se ainda não entenderam é porque precisam reler o texto. Leiam e releiam até entender.”

Os alunos não demonstravam surpresa com tal atitude, sem reclamar, apenas continuavam a escrever.

Passado o momento que foi interpretado por mim como de irritação e impaciência, PA retoma a questão e explica que a palavra “camaleão”, no texto, estava sendo usada em comparação ao comportamento dos jovens adolescentes, que mudavam de aparência como o camaleão.

Nenhuma outra dúvida ou questionamento foi feito a PA após o ocorrido. Ao passo que os alunos terminavam a tarefa, iam à mesa de PA para que a mesma fosse corrigida.

Durante a realização da aula, não houve qualquer comentário de PA sobre o texto ou qualquer incentivo de sua parte para que os alunos emitissem opiniões a respeito do texto. Durante toda a aula, ninguém se manifestou para perguntar sobre a compreensão de algum termo ou palavra desconhecida, após a explicação um tanto impaciente de PA, no início da aula.

Percebemos que a aula terminou, quando PA recolheu seu material e caminhou para fora da sala de aula.

▪ *Segunda aula Observada (Turma F)*

Ao passarmos na janela em frente à sala, observamos os alunos ainda procurando lugares e se acomodando nas carteiras, preferimos aguardar um pouco e entrar quando todos estivessem já posicionados em seus devidos lugares. Ao entrarmos, fomos apresentados por PA que informou aos alunos sobre os objetivos da minha presença naquela aula e nas aulas seguintes. Ao observarmos a configuração da sala, verificamos que as cadeiras se posicionavam da mesma maneira que nas demais aulas observadas: enfileiradas umas atrás das outras. Porém, nesta sala, as carteiras ocupavam somente a metade da sala mais próxima à porta. Então, nos sentamos na extrema direita, mais próximo à janela oposta à porta, onde haviam cadeiras disponíveis.

Alguns alunos nos olhavam com certa curiosidade um tanto tímida e velada que percebemos porque ao encontrar seus olhares, eles desviavam a vista. Todos mantinham grande silêncio, sem mesmo conversar com os colegas ao lado. Algumas rápidas trocas de palavras que foram feitas entre colegas, foram feitas com a voz muito baixa, quase cochichando.

PA explicou para a turma que o conteúdo que iria expor no quadro não era trazido pelo livro didático, no entanto, sua introdução se dava pela necessidade de os alunos se familiarizarem com o assunto para estarem mais bem preparados para o ano seguinte: o 9º ano. Dessa forma, PA começou a copiar no quadro o assunto que tratava das “orações subordinadas”.

No decorrer da aula percebemos porque as carteiras se posicionavam a partir da metade da sala. É que o sol do início da tarde entrava até a metade (e um pouco mais) da sala. Então, as carteiras eram colocadas na parte em que o sol não atingia os alunos. Mas, mesmo assim, o calor gerado no ambiente, fazia com que a professora e os alunos suassem bastante. Permaneci quase toda a aula sob o sol pois não havia outro lugar disponível que não chamasse tanto a atenção dos alunos. Esta permanência sob o sol foi extremamente desconfortável; abanava-me com o caderno, mas o sol me tomava todo o corpo. Eu sentia que estava cozinhando! Coloquei minha bolsa no colo, sobre as pernas e o caderno protegendo minha face,

mas já não conseguia já me concentrar nos detalhes das atitudes dos alunos, que a meu parecer continuavam copiando a matéria do quadro. Em determinado momento procurei os ventiladores e perguntei a um aluno se não estavam funcionando, ao que me respondeu que estavam quebrados.

Quando PA finalizou a escrita do assunto no quadro, sentou-se em sua mesa e fez a chamada. Após fazer a chamada comunicou o final da aula e saímos da sala de aula que mais pareceu um forno.

- *Terceira aula observada (Turma G)*

PA iniciou a aula copiando a matéria no quadro que tratava das orações subordinadas. Durante quase toda a aula, PA copiou a matéria enquanto os alunos, em silêncio, escreviam. Após a escrita, PA explicou o assunto com os exemplos expostos no quadro e mantendo a atenção dos alunos através da própria explicação.

Terminada a explicação, foram indicadas as páginas 105 e 106 do livro didático, como exercícios.

Sentada à sua mesa, PA nos convida para conversarmos ao que lhe respondi que naquele momento não era possível e que poderíamos fazê-lo logo mais no intervalo. PA não se demonstrou sinais de desapontamento ou algo semelhante, porém, não fiquei totalmente tranqüila com o ocorrido. Talvez pelo receio de que ela interpretasse minha negativa como uma desaprovação e isso pudesse repercutir negativamente na sua conduta de colaboradora da pesquisa.

Igualmente como na aula anteriormente observada na turma E, nesta, não existia a troca de idéias ou mesmo, perguntas de PA para a turma a respeito de supostas dúvidas sobre o assunto. Tampouco os alunos faziam perguntas. Era um comportamento apático que não sabíamos se era por medo ou por um mútuo desinteresse a respeito do conhecimento. Era enfadonho acompanhar toda a aula em observação por não ter nada estimulante que pudesse nos chamar a atenção ou suscitar nossa curiosidade. Imaginamos que esse também podia ser o ânimo dos alunos.

▪ *Quarta aula Observada ( turma F)*

Ao iniciar a aula os alunos foram orientados a responder as atividades escritas sobre orações coordenadas e subordinadas. As atividades foram elaboradas e escritas no quadro pela própria professora, pois o livro não trazia aquele conteúdo (orações) e consequentemente não trazia atividades a ele relacionadas. Observe-se que para realizar a atividade é necessário habilidades de *identificação* e *classificação* (exercício escrito no quadro):

**Atividade sobre orações coordenadas e subordinadas**

- 1) Sublinhe os verbos, circule as conjunções separe as orações.**
  - c) Alguns convidados se retiravam quando cheguei à festa.**
  - d) Nós estudaremos a matéria se houver tempo.**
- 2) Informe se a conjunção liga orações ou termo de uma mesma oração.**
  - c) A solidão lhe trazia angustia e rancor.**
  - d) O neto reuniu toda a família e preparou uma festa para a avó.**
- 3) Classifique as conjunções em coordenadas e subordinadas.**
  - c) Não demore, pois preciso de você.**
  - d) Quando cheguei à feira, encontrei o carregador ocupado.**
- 4) Observando a idéia expressa pela oração, classifique como em conjunção subordinativa causal ou comparativa.**
  - **Com um cachorrinho novo, a criança só queria saber de brincadeiras.**
  - **Como o aluno foi para a escola com fome, não obteve bom resultado na prova.**
- c) 5) Classifique as conjunções coordenativas em aditiva ou conclusiva.**
  - c) O vigário era muito festeiro; logo, qualquer pipoca estourada o atraía.**
  - d) O pai procurou o filho e humildemente pediu-lhe desculpas.**

Ao começar a correção da atividade, os alunos demonstravam dificuldade em identificar os verbos da oração e confundia-os com os substantivos. Pela naturalidade com que PA seguia a correção sem denotar preocupação com relação a isso, pude pensar que os conhecimentos que estavam na base daquele aprendizado ainda não haviam sido consolidados e também não era dado espaço para tal consolidação. Como se o necessário fosse avançar com a matéria e *passar* o conteúdo independente da assimilação real por parte dos alunos.

Alguns alunos pediam esclarecimentos quanto à resolução das questões, ao que a PA voltou ao quadro expondo dois exemplos de orações nas quais se evidenciou a forma de identificação da conjunção que as ligava.

Ao terminar a aula, acompanhamos PA até a sala dos professores onde iria permanecer durante seu horário vago. Em conversa, PA nos diz que o conteúdo abordado naquela aula, deveria ser abordado através de textos, no entanto, a situação precária da escola não dispunha de estrutura sequer para a realização de provas em papel xerocado. Devido a isso, os professores eram obrigados a escreverem tudo (inclusive as avaliações) no quadro.

PA comenta que condições precárias como estas, dificultam a realização de um bom trabalho voltado para o estudo de tópicos gramaticais a partir do texto, já que este também teria que ser escrito no quadro.

O que era mesmo perceptível e sensível, era a dificuldade de concentração pela falta de condições, digamos, climáticas na sala de aula do 8º ano E. O intenso calor nos primeiros horários da tarde se intensificava por falta de ventilação, pois os ventiladores estavam todos quebrados, isso aumentava o mal-estar e a sensação de calor.

Ao perguntarmos sobre o conserto dos ventiladores, ouvimos da equipe pedagógica a seguinte explicação:

“A escola requisita o conserto para a Secretaria de Educação e não recebe qualquer atenção ou retorno sobre este pedido.”

Ainda de acordo com a equipe pedagógica, os diretores deste município não receberam qualquer recurso financeiro por parte da prefeitura. Na gestão anterior deste município, os alunos recebiam fardamento completo (camisa, calça, tênis e meia) e material escolar (canetas, lápis, borracha, caderno, coleção de madeira, coleção hidrocor e régua).

Por sua vez, os professores recebiam marcadores para quadro branco pelo menos duas vezes por ano, além de caderno para preparar aulas.

Na atual gestão, durante os dois anos de vigência, nenhum dos recursos oferecidos na gestão anterior foi disponibilizado pela gestão atual, sequer aos alunos.

Infelizmente, PA contraiu dengue e ficamos sem contato com ela para quaisquer esclarecimentos ou conversas até o dia que nos reunimos em sua casa para realizarmos a entrevista.

## AULAS DO PROFESSOR PAULO (PP)

- *Primeira aula observada (Turma C)*

Ao entrar na sala, os alunos já estavam posicionados, como de costume, em carteiras enfileiradas umas atrás das outras. Então, fui apresentada à turma e como não houvesse um lugar vago nas extremidades da sala me posicionei na parte de trás da sala, na carteira rente à parede.

Como de costume, os cinco minutos antes do início de cada aula estavam sendo feitos.

PP, após fazer a chamada, começou a “ditar” o conteúdo, pois segundo sua informação, os seus lápis para quadro branco já haviam secado e outros novos não eram disponibilizados pela escola. Devido ao seu alto custo, era inviável aos professores, adquiri-los.

O assunto abordado, pontuação, não era contemplado no livro didático, motivo pelo qual PP o trazia escrito em seu caderno. Durante toda a aula o assunto foi exposto ora de forma escrita no quadro (palavras soltas cuja compreensão poderia ser confundida), ora de forma oral.

Durante a exposição oral, PP fazia algumas pausas no texto do conteúdo transmitido para fazer comentários explicativos sobre o assunto.

Esse procedimento foi realizado durante toda a aula.

- *Segunda aula observada (Turma D)*

A segunda aula observada discorreu sobre o mesmo tema da turma anterior, (finalidade da pontuação) diferenciava apenas no avanço que o assunto já havia tido. Dessa forma, PP ditou o seguinte texto:



### A finalidade da pontuação

Pontuar é representar a melodia (entonação) da língua por meio de sinais gráficos, com a finalidade de transformar o que seria um amontoado de palavras em algo que seja um texto compreensível e lógico.

Porém, não representamos todos os acidentes melódicos: assinalamos apenas aqueles que têm mais importância para a comunicação de uma mensagem.

Os elementos melódicos são chamados, em geral, de pausas e essas pausas podem ser conclusas quando indicam fins de período e permitem possibilidade ao ouvinte saber que já pode falar sem interromper a outra pessoa que está ou estava falando. Esse tipo de pausa é caracterizado por ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, ponto e vírgula e reticências (. ! ? ; ...).

Inconclusas: quando indicam apenas uma breve interrupção. Permitem respirar e reorganizar o pensamento continuando a fala e/ou introduzindo explicações ou comentários. As pausas inconclusas são caracterizadas pelos seguintes: vírgula, travessão, parênteses, dois pontos, aspas e reticências (, — ( ) : “ ” ...)

#### ▪ Terceira aula observada (Turma E)

Ao início de cada primeiro horário, os alunos sempre fazem cinco minutos de reflexão, orientados pelos professores que, antes do início do turno decidiam na sala dos professores qual frase ou pensamento utilizariam para isso; esse procedimento consiste no completo silêncio da turma para que cada um, individualmente, pense acerca da frase ou pensamento. Esse procedimento era aproveitado para que professores e alunos discorressem oralmente e dialogassem sobre o tema exposto. Essa atividade era reservada apenas para as turmas cujas aulas ocorressem no primeiro horário do início do turno e no primeiro horário após o intervalo *como recurso para que os alunos se acalmem e se concentrem para a aula.*

Observamos que PP não estimulava a participação dos alunos, na verdade, apenas copiava a frase ou pensamento na parte superior do quadro e orientava aos alunos à reflexão silenciosa. Passado o tempo determinado, começava imediatamente a discorrer o assunto da aula.

Logo após a reflexão, PP fez alguns avisos sobre as atividades de final de bimestre e indicou a leitura dos textos das páginas 235 à 240 do livro didático. Nestas páginas, o livro trazia textos de Raquel de Queiroz (A “inspiração” não vem para todos) e de Carlos Drummond de Andrade (O lutador), Casimiro de Abreu (Meus oito anos), Juó Bananére (Os meus Otto anno) e Ivan Ângelo (Diálogo difícil), entre outros. Para os dois primeiros textos, a proposta do livro era realizar debates a partir das idéias veiculadas pelos textos. Logo após estes textos o livro também trazia o seguinte exercício:

- 6) Reflita sobre o que você leu e comentou.
- 7) No seu caderno, registre sua posição sobre o tema do debate.
- 8) Espere sua vez de falar e ouça a opinião dos seus colegas com atenção e respeito.
- 9) Não se esqueça que em um debate costumam haver opiniões divergentes, especialmente num tema como esse: respeite as opiniões diferentes da sua. Procure convencer apenas por meio de argumentos que não fujam ao tema.
- 10) Ao final façam um registro coletivo com uma síntese das opiniões ou argumentos que se mostraram mais convincentes para responder a essa questão.

Verificamos que mesmo com a proposta de “debater” os temas dos textos trazidos pelo livro didático – que nos pareceu um roteiro para o desenvolvimento desta atividade através do exercício acima –, PP não identificou a oportunidade ínsita no exercício do livro que favorecia uma atividade oral na qual a argumentação, o respeito às opiniões do outro e também a lógica das argumentações estavam

sendo destacadas como atitudes centrais da atividade. A indicação de PP de apenas ler *silenciosamente* os textos, desconsiderava todas as possibilidades criadas pelo livro didático de exercitar aspectos importantes inerentes às comunicações orais, como no debate proposto, subutilizando os textos e atividades do livro didático com procedimentos já tão desgastados e enfadonhos como o são as leituras silenciosas enquanto atividades *per si*.

- *Quarta aula (Turma E)*

Esta aula dava continuidade às atividades no livro didático entre as páginas 235 e 240 que começaram na aula anterior. PP iniciou a aula esclarecendo aos alunos a idéia central de cada texto e comentando as idéias do autor.

Durante os comentários sobre os textos “Meus oito anos” e “ Os meus otto annos”, o professor faz comparações entre os termos e as expressões encontradas em cada texto e, entre estas, faz referência ao termo “macarronismo” que situando-o, conforme explicação do livro didático que este é um recurso parodístico utilizado pelo autor na tentativa de mesclar as línguas portuguesa e italiana com fins humorísticos.

Ainda na página 239 o livro traz um comentário sobre o conceito de competência comunicativa e aborda o tema utilizando um texto de Ivan Ângelo.

Após alguns comentários sobre o texto, PP explica que *essas leituras são apenas para preencher o tempo, justificando que através delas não se poderia tirar nada de útil, restando apenas o treino da leitura*.

Depois destes esclarecimentos, PP inicia a leitura em voz alta do texto selecionado e passa a indicar a continuação desta pelos alunos, um por vez.

Pausando a leitura em alguns momentos, o professor fazia a explicação de alguns termos usados pelo autor além de lembrar aos alunos sobre a atenção que deviam ter, ao ler o texto, com relação à pontuação e à entonação.

Pudemos perceber que o texto era utilizado para o exercício e a prática de conteúdos gramaticais anteriormente estudados em sala. Aulas do professor Marcelo (PR)

- *Primeira aula observada (Turma A)*

Em minha primeira observação na turma que denominamos A, encontramos os alunos já sentados nas carteiras que se dispunham em fileiras na sala de aula, conforme organização tradicional. Os assuntos foram expostos no quadro, como *tópicos gramaticais* a serem estudados no bimestre: as *classes de palavras*, *adjetivo*, *substantivo* e *verbo*.

Conforme os assuntos eram colocados, PR buscava o conhecimento prévio dos alunos e requisitava a opinião deles a respeito dos temas.

Logo depois deste procedimento, PR indica a página do livro, onde, a partir de uma pintura de Candido Portinari, o texto era apresentado. PR pede para os alunos observarem a figura antes de ler o texto e depois de alguns minutos, pergunta: “será que um quadro, fotografia, pode nos contar algo?”

Seguindo o livro, PR explorou o nome do autor da tela e sua vida, sempre chamando a turma a participar através de suas perguntas.

PR foi revendo com os alunos, as questões trazidas pelo livro, explicando-as e esclarecendo-as. Essas questões do livro pediam *para escrever fatos a partir do tema apresentado*, ou seja, da tela de Cândido Portinari. Ao passo que os alunos escreviam, as dúvidas que surgiam eram esclarecidas individualmente. PR circulava pela sala e orientava os alunos a expressar suas emoções e impressões suscitadas pela tela, de forma *escrita, como pedia o exercício do livro*.

Durante esse procedimento, algumas situações de conversa paralela ao tema da aula foram solucionadas mudando de lugar os alunos envolvidos.

Desde o ano de 2010, o toque que sinalizava a mudança de um horário para o outro foi abolido e novo procedimento foi adotado. Assim, ficou sob o controle de cada professor a comunicação aos alunos, do final do horário devendo os mesmos

permanecer em sala de aula e aguardar a chegada do próximo professor. A atividade do livro didático, sempre com o acompanhamento de PR, foi realizada até o encerramento da aula.

Desse modo, PR indicou aos alunos o término do horário, ficando, os mesmos, em sala de aula e aguardando o próximo professor.

- *Segunda aula observada (Turma B)*

A aula era no último horário e a primeira da semana. Encontramos a turma já organizada nas carteiras que estavam dispostas na forma tradicional, ou seja, em fileiras.

O professor recordou o assunto da última aula na qual o conteúdo foi reforçado através de atividade lúdica. Nesse momento, PR precisava chamar a atenção dos alunos para o que ele pretendia comunicar: a continuação do *jogo didático* iniciado na aula anterior. Como não lhe foi dada atenção necessária, determinou a mudança de lugar dos alunos como recurso para estabelecer a disciplina e a atenção sobre o que dizia.

Podíamos perceber que apesar das medidas tomadas por PR, o silêncio e a atenção eram difíceis de ser mantidos no início da atividade. Porém, quando o jogo foi retomado, os alunos mostraram-se motivados e participativos. A atividade, que era a continuidade da aula anterior, *consistia de perguntas e respostas orais* de um grupo para o outro *sobre tópicos gramaticais*.

Durante a atividade os alunos demonstravam domínio sobre o assunto que tratava dos *substantivos coletivos*. Quando uma pergunta era mal elaborada, como por exemplo: “qual o substantivo coletivo de nuvem?”, PR ajudava a reformular a pergunta sugerindo uma outra construção através da explicação: “ Na verdade, nuvem já é um substantivo coletivo. Você pode fazer a pergunta da seguinte forma: nuvem é substantivo coletivo de que?” Desse modo, os alunos reformulavam suas perguntas de acordo com a sugestão de PR.

A atividade lúdica permaneceu com motivação durante toda a aula e ao se aproximar o final do horário, PR chamou os alunos a retomarem seus lugares e permanecerem “sem assobios, sem agitação e sentados para poderem ser liberados”, já que aquele era o último horário da tarde. Uma vez harmonizados, os alunos foram liberados.

▪ *Terceira aula observada (Turma B)*

A aula começou com um diálogo sobre um mapa guia da cidade cuja figura aparecia no livro didático. As carteiras permaneciam como nas outras aulas: enfileiradas.

PR ainda trouxe para a turma outro mapa guia da cidade de São Paulo como uma tentativa de mostrar mais um guia de viagem sobre a cidade de São Paulo e que também trazia um mapa da cidade.

O professor solicitou a *leitura silenciosa* do trecho que trazia informações sobre o 5º dia de viagem na cidade de Bonito, segundo o roteiro de viagem.

Os alunos que terminavam a leitura aguardavam os que ainda não haviam terminado.

Após todos *lerem individualmente*, o professor oralizou o texto escrito para que os alunos acompanhassem. *Durante a leitura, PR relembra os substantivos e classificava-os com a ajuda dos alunos* que participavam solicitamente.

As atividades que se seguiram foram *explicadas* e os alunos acompanharam com atenção. *O tema central das atividades propostas no livro didático era a respeito dos substantivos (coletivos, compostos, primitivos e derivados).*

Como parte complementar das explicações, o professor exercitava alguns substantivos derivados com os alunos, os quais participavam acertadamente. Como atividades de fixação, foram passados mais exercícios no livro didático (pags. 92, 93 e 94) para que os alunos respondessem individualmente. Enquanto respondiam as questões, a chamada foi feita.

Notamos que essa atividade foi realizada pelos alunos descontraidamente, uns tiravam dúvidas com o professor, outros checavam ou comparavam suas respostas com as respostas dos colegas e outros, ainda, se distraíam mais demoradamente sem participar da atividade.

Logo após fazer a chamada, o professor voltou sua atenção às dúvidas dos alunos e as esclarecia de maneira sempre calma e solícita. Ao finalizar o tempo determinado para realizar o exercício, a atividade foi corrigida *oralmente* e os alunos checavam suas respostas com PR. Durante a correção, as questões eram lidas *em voz alta* pelos alunos, todos escutavam atentos e após lida a questão, respondiam-na voluntariamente.

Terminada a correção, os alunos foram liberados para o intervalo.

▪ *Quarta aula observada (Turma E)*

A aula foi iniciada com o comentário sobre uma xilogravura onde os alunos eram estimulados a perceber os contrastes figura/fundo da gravura. Os comentários dos alunos na exploração visual da xilogravura eram sempre estimulados, acolhidos e valorizados pelo professor. Era comum PR iniciar a aula com diálogos e troca de idéias a respeito do texto que introduzia o assunto gramatical, porém, as carteiras permaneciam enfileiradas. Provavelmente, ele não as dispunha em círculo, ou semi-círculo, pela dificuldade em retorná-las à organização tradicional. Geralmente, o barulho que ocorre na mudança da posição das carteiras gera incômodo nas salas vizinhas. Talvez por esse motivo, esse procedimento seja evitado.

No texto trazido pelo livro didático, logo após a leitura sobre o autor da xilografia, houve uma rápida interpretação para a resolução dos exercícios de interpretação de texto e depois, os exercícios que exploravam aspectos da gramática. Neles, estavam sendo estudados os substantivos e seus determinantes: artigos definidos e indefinidos.

O professor ia identificando, juntamente com os alunos, os substantivos que apareciam no texto. Ao passo que os identificava, passava a classificá-los. Além dos

substantivos, os seus determinantes (artigos, adjetivos, locuções adjetivas, etc.) foram sendo explorados nos exercícios que se baseavam no texto interpretado.

Ao término destes exercícios foi determinada, pelo professor, a *leitura silenciosa* de um novo texto do livro. Após a leitura silenciosa, outros exercícios que faziam referência a tópicos descritivos da gramática sobre os substantivos e seus determinantes, foram realizados pelos alunos.

▪ *Quinta aula observada (Turma E)*

Ao iniciar a aula, o professor indicou no livro didático a leitura do texto “A menina e as balas”, que retratava a realidade do trabalho infantil. O texto, que foi bastante instigante, foi aproveitado pelo professor para a realização de questionamentos orais que estimulavam a capacidade dos alunos de emitir opiniões acerca da realidade do trabalho infantil. Mesmo posicionados uns atrás dos outros em fileiras nas carteiras, os alunos participavam emitindo oralmente suas opiniões a respeito das personagens e seus comportamentos. Geralmente, alunos que se posicionavam à frente da turma, se viravam para olhar para quem estava falando atrás. Os diálogos também se deram entre os próprios alunos que, de forma espontânea, faziam suposições, argumentavam e se posicionavam a respeito das idéias emitidas pelos colegas e pelo professor. Durante este procedimento, o professor organizava a fala de cada aluno, indicando seu turno de fala para que todos pudessem escutar e ser escutados.

Após a discussão, o professor organizou os alunos em duplas para que eles lessem e representassem os personagens do texto enquanto ele, o professor, faria a voz do narrador. Os alunos se mostravam bastante motivados para lerem as falas das personagens, o que devia ser feito em pé à frente da turma.

Por notar a ausência de resistência com que os alunos realizavam atividade, e até mesmo por perceber o interesse em ser a próxima dupla a ler, supomos que esse tipo de atividade era uma prática realizada de forma prazerosa pelos alunos. Pudemos perceber também que os alunos se mostravam descontraídos e à vontade em frente à turma e que os outros alunos escutavam com respeito e em silêncio



cada parte do texto lido pelas duplas. Alguns alunos não se dispuseram a realizar a tarefa, mas estes eram em número muito reduzido. A maioria se sentiu motivada para realizar tarefa proposta por PR.

Alguns alunos imprimiam uma entonação mais expressiva nos diálogos, enquanto outros liam sem o recurso da entonação que expressa o sentido contido nos diálogos. Durante a leitura das duplas, pude perceber que alguns colegas “avisavam” ao outro seu turno na fala.

O professor deixava os alunos se expressarem com a naturalidade própria de cada um, sem pressioná-los ou cobrar entonação, expressividade, ou ritmo, o que poderia deixá-los tensos e preocupados em “cumprir” bem a tarefa, sem sentirem o prazer dela. Essa postura do professor, provavelmente, era a responsável pela tranquilidade experimentada pelos alunos ao realizar a tarefa.

Depois que alguns alunos se apresentaram, o professor prosseguiu com as questões propostas no exercício do livro, fazendo-as de forma oral para que o aluno, escolhido após a pergunta, respondesse oralmente também. As perguntas eram feitas para saber a opinião dos alunos a respeito do posicionamento das personagens e das impressões do narrador.

Durante a realização dessa atividade, o professor expunha oralmente os aspectos sociais implicados no tema do texto, sempre instigando os alunos a refletirem sobre os fatos sociais representados ali e estimulando-os a se posicionarem criticamente sobre o tema.

Fato relevante e não percebido em aulas de outros professores, era que PR sempre informava aos alunos a fonte do texto, bem como a importância destes dados nas referências bibliográficas de obras e textos escritos. Ou seja, ao usar o recurso do texto, PR revelava aos alunos aspectos da sua construção, sua constituição e das regras do seu uso em obras, como o livro didático.