



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

**A ORALIDADE ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL:  
a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua  
portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco**

Recife  
2021

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

**A ORALIDADE ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL:  
a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua  
portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação e Linguagem

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna

Recife  
2021

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natalia Nascimento, CRB-4/1743

A663o Araújo, Flávia Barbosa de Santana.

A oralidade entre o prescrito e o possível: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco. / Flávia Barbosa de Santana Araújo. – Recife, 2021.

276 f. : il.

Orientadora: Lívia Suassuna.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2021.

Inclui Referências.

1. Educação – Conteúdos Curriculares. 2. Ensino Médio – Oralidade. 3. Tecnologias. 3. Literatura – produção de Textos – TecOralidade – Estudo e Ensino. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Suassuna, Lívia. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2021-056)

FLÁVIA BARBOSA DE SANTANA ARAÚJO

**A ORALIDADE ENTRE O PRESCRITO E O POSSÍVEL:  
a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua  
portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de pesquisa:** Educação e Linguagem

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna

Aprovada por *videoconferência* em 12/03/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna (Orientadora)**  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

**Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)**  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (Examinadora Externa)**  
Universidade de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)**  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Examinadora Interna)**  
Universidade Federal de Pernambuco  
*[Participação por videoconferência]*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, sempre! “Amarás, pois, ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu entendimento, e de todas as tuas forças; este é o primeiro mandamento.” (*Marcos 12:30, Bíblia Sagrada ACF*).

Ao meu marido Melquisedeque. Você sabe bem o quanto foi difícil chegar até aqui, e sem seu amor e cuidado eu não sei se teria conseguido finalizar esta etapa. Você esteve ao meu lado em todos os momentos (muitos deles difíceis) e me segurou quando achei que não suportava mais. Obrigada, meu “coautor”! Eu te “transbordo”!

A minha “filha de quatro patas”, Luna, que esperava pacientemente ao meu lado quando eu dizia que estava “trabalhando”.

Aos meus pais, Manoel Filho e Edinâne, que me apoiam em todas as minhas decisões. Sou grata por vocês me ajudarem em qualquer situação, sendo meu porto seguro desde a infância e me ensinando que só por meio da educação eu poderia alçar voos maiores. Vocês são meus maiores exemplos para a vida!

Ao meu “irmão menor”, Manoel Neto, que é um verdadeiro parceiro e me dá um suporte essencial de várias formas. Você sabe que pode contar comigo sempre que precisar, basta “bater na porta”! Ah, e estou aguardando o churrasco da comemoração...

A minha família, pela compreensão em todos esses anos de estudos quase ininterruptos. E aqui vai um agradecimento especial aos meus avós: Manoel (*in memoriam*), que sabia do meu sonho de ser professora e me parabenizou pela aprovação na Licenciatura em Letras, ainda que, segundo ele mesmo, não pudesse estar aqui para ver esse sonho se concretizar; Nina (*in memoriam*), que esteve presente no meu maior sonho, o casamento, do jeitinho que ela tinha planejado; Alice (*in memoriam*), que se foi num momento difícil, no início do *lockdown* da minha cidade, mas deixou comigo as lembranças das reuniões familiares em Carpina; e João, vulgo JB ou Barbosinha, que sempre teve muito orgulho da “fia estudiosa” dele.

Aos meus amigos, minha gratidão por estarem sempre presentes, ainda que não seja fisicamente em alguns casos. A mis amores doramaníacos, gracias por los años de amistad y los preciosos recuerdos que compartimos todos los días. ¡Los extraño muchísimo! And to all my friends around the world, including those who share with me the admiration for Asian culture, I send you my love from distance.

A minha “mãerientadora”, Dra. Lívia Suassuna, que é uma pessoa incrível, e isso vai muito além do seu Lattes “poderoso”. É uma honra poder compartilhar com você essa jornada

cheia de fortes emoções, porque, se não for com emoção, não vale a pena, rsrs... Obrigada por ser a melhor “leoa” que eu poderia ter! Entendedores entenderão...

A todos do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE: professores, funcionários, colegas... Claro que eu não podia deixar de registrar minha gratidão por fazer parte da turma 15 do doutorado. Nada abala esse povo: ocupação, greve, pandemia... Mesmo “cansexaustos”, continuamos firmes, apoiando uns aos outros e sendo apoio para outras pessoas e causas. Desejo muito sucesso para todos nós, porque a gente merece, viu?!

À Facepe, pelo financiamento das minhas pesquisas de mestrado e doutorado.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite e pelas valiosas contribuições ao longo de toda a pesquisa.

Aos meus amigos e colegas de trabalho de tantos espaços por onde passei nesses anos de atuação profissional: Governo do Estado de Pernambuco, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CE/UFPE), Prefeitura do Ipojuca, Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes... Vocês têm toda a minha admiração e o meu respeito!

A todos os meus amigos e colegas professores, especialmente aos participantes da pesquisa, que estão na “guerra diária” por uma sociedade mais justa através da educação. “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (*Paulo Freire*).

Aos meus alunos e ex-alunos. Vocês são meu “combustível” para continuar lutando por um “mundo novo e muito mais humano” (*Geir Campos*).

Por fim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização desta etapa tão importante para mim.

Obrigada! ¡Gracias! Thank you!

*A morte e a vida estão no poder da língua; o que bem a  
utiliza come do seu fruto.*  
Provérbios 18.21 (Bíblia Sagrada ARA)

*O que você diz pode salvar ou destruir uma vida;  
portanto, use bem as suas palavras e você será  
recompensado.*  
Provérbios 18.21 (Bíblia Sagrada NTLH)

## RESUMO

Ainda que as pesquisas acadêmicas sobre a oralidade tenham aumentado significativamente durante os últimos anos, reconhece-se a dificuldade que os professores têm de compreendê-la como parte de sua prática, e isso interfere diretamente na capacidade de estabelecer objetivos coerentes para o trabalho com gêneros orais, inclusive em conformidade com o que está posto nos documentos curriculares oficiais para o ensino da oralidade. Diante do exposto, indaga-se: Como os professores das escolas estaduais de Pernambuco compreendem o que está posto nos documentos curriculares para o trabalho com gêneros orais e como organizam sua prática a partir dessa compreensão? Assim, os principais objetivos desta pesquisa são *investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade*. A hipótese levantada é que a maioria dos professores da rede estadual de Pernambuco não faz uma reflexão mais aprofundada sobre as orientações presentes nos documentos curriculares oficiais estaduais para o tratamento da oralidade. A fundamentação teórica está dividida em três partes que contemplam: 1) o currículo, com base nos escritos de Gimeno Sacristán (2000), Silva (2015) e outros; 2) a organização do componente curricular Língua Portuguesa, a partir das pesquisas de teóricos como Bakhtin (2011) e Soares (2012); e 3) a abordagem da oralidade nas aulas de língua materna do Ensino Médio, através de reflexões postuladas por investigadores como Marcuschi (2010) e Schneuwly (2004a, 2004b). A pesquisa seguiu o paradigma qualitativo, apresentando-se como um estudo de casos múltiplos. O *corpus* é proveniente de várias fontes: documentos curriculares oficiais, respostas de questionários *online*, transcrição de entrevistas, planejamentos de ensino escritos e observações de aulas. Os métodos de análise utilizados foram: Análise Documental, Análise de Conteúdo e Paradigma Indiciário. A tese defendida é que os professores possuem uma visão crítica de currículo e entendem que têm um papel importante a desempenhar na sua (re)elaboração, visto que o currículo não é concebido somente como documento prescritivo, mas como espaço de disputas de poder. Afastam-se, assim, em alguma medida, das propostas de sua rede, objetivando um ensino que atenda às suas necessidades e às de suas turmas. Já durante a vivência desse currículo nas aulas de língua, mais especificamente no que tange às práticas de oralidade, apesar de compreenderem teoricamente o que seria uma abordagem sociointeracionista de ensino da língua falada, os docentes encaminham práticas divergentes, aproximando-se tanto de concepções mais usuais de ensino do oral, quanto de uma concepção sociointeracionista. Múltiplos fatores podem contribuir para essa diversidade de concepções e práticas, mas, diante dos dados coletados e analisados, parece-nos que a formação inicial e continuada e os saberes experienciais adquiridos ao longo da trajetória profissional são decisivos nesse processo de (re)elaboração e vivência do currículo de língua portuguesa no tocante ao ensino de oralidade. Assim, apontamos para a necessidade de mais estudos que investiguem as relações entre os temas ensino de oralidade, formação inicial e continuada e saberes profissionais.

**Palavras-chave:** Oralidade. Currículo educacional. Ensino médio.

## ABSTRACT

Although academic research on orality has increased significantly over the past few years, it is recognized that teachers have difficulty understanding it as part of their practice, and this directly interferes with the ability to establish coherent goals for working with spoken genres, including in accordance with what is stated in the educational curriculum documents for the teaching of orality. Due to this, we ask: How do teachers from state schools in Pernambuco understand what is put in the curriculum documents for working with spoken genres and how do they organize their practice based on this understanding? Thus, the main objectives of this research are to investigate how Portuguese language teachers from Pernambuco state educational system (re) elaborate and experience the curriculum for the teaching of orality. The hypothesis raised is that the majority of teachers in Pernambuco state educational system do not reflect more deeply on the guidelines present in the educational curricular documents for the treatment of orality. The theoretical basis is divided into three parts that include: 1) the curriculum, based on the writings of Gimeno Sacristán (2000), Silva (2015) and others; 2) the organization of the Portuguese subject in the curriculum, based on the research of theorists such as Bakhtin (2011) and Soares (2012); and 3) the approach to orality in high school Portuguese classes, through reflections postulated by researchers such as Marcuschi (2010) and Schneuwly (2004a, 2004b). The investigation followed the qualitative paradigm, presenting itself as a multiple case study. The corpus comes from a variety of sources: educational curriculum documents, answers to online questionnaires, transcription of interviews, written education plans and classroom observations. The methods of analysis used fueron: Documentary Analysis, Content Analysis and Evidential Paradigm. The thesis defended that teachers have a critical view of the curriculum and understand that they have an important role to play in their (re) elaboration, but that the curriculum is not conciliated only as a prescriptive document, but as a space of disputes of power. So, they are releasing, to a certain extent, their proposals from the educational system, adding to a teaching that answers their needs and their classes. During the experience of this curriculum in the language classes, more specifically in what refers to oral practices, in spite of understanding theoretically what would be a sociointeractionist approach for the teaching of oral language, teachers refer divergent practices, approaching more common conceptions of oral education, as well as a sociointeractionist conception. Multiple factors can contribute to this diversity of conceptions and practices, but, given the data collected and analyzed in the questionnaires, in the interviews and in the observed classes, it seems to us that the initial and continuing professional education and the experiential knowledge acquired along the professional trajectory are decisive in this process of (re) elaboration and experience of the Portuguese language curriculum regarding oral teaching. Thus, we point to the need for more studies that investigate the relationships between the themes of orality teaching, initial and continuing education and professional knowledge.

**Palabras clave:** Orality. Educational curriculum. High School.

## RESUMEN

Aunque la investigación académica sobre la oralidad ha aumentado en los últimos años, se reconoce que los profesores tienen dificultades para entenderla como parte de su práctica, y esto interfiere directamente con la capacidad de establecer objetivos coherentes para trabajar con géneros orales, incluyendo el cumplimiento de lo establecido en los documentos curriculares oficiales para la enseñanza de la oralidad. Ante lo expuesto, se cuestiona: ¿Cómo entienden los profesores de las escuelas públicas de Pernambuco lo que se incluye en los documentos curriculares para trabajar con géneros orales y cómo organizan su práctica en base a esta comprensión? Así, los principales objetivos de este estudio son investigar cómo los profesores de lengua portuguesa de la red del estado de Pernambuco (re) elaboran y experimentan el currículo para la enseñanza de la oralidad. La hipótesis planteada es que la mayoría de los docentes de la red estatal de Pernambuco no hace una reflexión más profunda sobre los lineamientos presentes en los documentos curriculares oficiales estatales para el tratamiento de la oralidad. El fundamento teórico se divide en tres partes que incluyen: 1) el currículo, basado en los escritos de Gimeno Sacristán (2000), Silva (2015) y otros; 2) la organización del componente curricular Lengua Portuguesa, basada en la investigación de teóricos como Bakhtin (2011) y Soares (2012); y 3) el acercamiento a la oralidad en las clases de lengua materna de la enseñanza media, a través de reflexiones postuladas por investigadores como Marcuschi (2010) y Schneuwly (2004a, 2004b). La investigación siguió el paradigma cualitativo, presentándose como un estudio de caso múltiple. El corpus proviene de varias fuentes: documentos curriculares oficiales, respuestas a cuestionarios en línea, transcripción de entrevistas, planes de enseñanza escritos y observaciones en el aula. Los métodos de análisis utilizados fueron: Análisis Documental, Análisis de Contenido y Paradigma Indiciário. La tesis que se defiende es que los docentes tienen una visión crítica del currículo y entienden que tienen un papel importante que jugar en su (re) elaboración, ya que el currículo no se concibe solo como un documento prescriptivo, sino como un espacio de disputas de poder. Así, se alejan, en cierta medida, de las propuestas de su red, apuntando a una docencia que responda a sus necesidades y las de sus clases. Ya durante la experiencia de este currículo en las clases de lengua, más concretamente en lo que se refiere a las prácticas orales, a pesar de comprender teóricamente lo que sería un enfoque sociointeraccionista para la enseñanza del lenguaje oral, los profesores refieren prácticas divergentes, acercándose concepciones más comunes de la enseñanza oral, así como una concepción sociointeraccionista. Múltiples factores pueden contribuir a esta diversidad de concepciones y prácticas, pero, dados los datos recabados y analizados en los cuestionarios, en las entrevistas y en las clases observadas, nos parece que la formación inicial y continua y los conocimientos vivenciales adquiridos a lo largo de la trayectoria profesional son cruciales en este proceso de (re) elaboración y experiencia del currículo de lengua portuguesa en la enseñanza del oral. Así, señalamos la necesidad de más estudios que investiguen las relaciones entre los temas de enseñanza del oral, formación inicial y continua y conocimientos profesionales.

**Palabras clave:** Oralidad. Currículum educacional. Enseñanza media.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Levantamento bibliográfico inicial de teses e dissertações no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa .....	19
Quadro 2 –	Levantamento bibliográfico final de teses e dissertações no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa .....	21
Quadro 3 –	Levantamento bibliográfico de artigos acadêmicos no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa .....	23
Quadro 4 –	Dicotomias estritas (fala versus escrita) .....	85
Quadro 5 –	Visão culturalista (cultura oral <i>versus</i> cultura letrada) .....	86
Quadro 6 –	Atividades de oralidade para o ensino médio (OCEM) .....	94
Quadro 7 –	Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais .....	101
Quadro 8 –	Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais .....	102
Quadro 9 –	Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais .....	102
Quadro 10 –	Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais .....	103
Quadro 11 –	Relação entre objetivos específicos e dados coletados .....	108
Quadro 12 –	Corpus da análise documental .....	113
Quadro 13 –	Competências categorizadas de acordo com os aspectos do ensino de oralidade .....	118
Quadro 14 –	Expectativas de aprendizagem do eixo oralidade (PCLP-PE) .....	125
Quadro 15 –	Distribuição das EA dos eixos oralidade e análise linguística apresentadas nos PCLP-PE segundo agrupamentos de análise da oralidade .....	126
Quadro 16 –	Distribuição dos conteúdos e expectativas de aprendizagem dos eixos oralidade e análise linguística apresentadas no CLP-PE .....	127
Quadro 17 –	Síntese dos dados da análise documental .....	131
Quadro 18 –	Respostas sobre o entendimento do termo currículo .....	135
Quadro 19 –	Respostas sobre a função do currículo na prática pedagógica .....	136
Quadro 20 –	Respostas sobre o trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa .....	137
Quadro 21 –	Horário de aulas do professor Sílvio .....	165
Quadro 22 –	Descrição das aulas de Sílvio .....	166
Quadro 23 –	Contornos entoacionais finais dos enunciados .....	180
Quadro 24 –	Horário de aulas do professor Fernando .....	207

Quadro 25 –	Descrição das aulas de Fernando .....	208
-------------	---------------------------------------	-----

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Modelo explicativo do sistema curricular .....	36
Figura 2 –	Esquema de uma sequência didática .....	77
Figura 3 –	Blocos de conteúdos dos PCN de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries) ...	80
Figura 4 –	Blocos de conteúdos dos PCN de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries) ...	81
Figura 5 -	Síntese da distinção entre oralidade/letramento e fala/escrita .....	83
Figura 6 –	Legenda de cores das expectativas de aprendizagem .....	122
Figura 7 –	Conteúdos do eixo de oralidade para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio em cotejo com os conteúdos de oralidade no planejamento de Sílvio .....	154
Figura 8 –	EA do eixo de oralidade para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio em cotejo com as EA de oralidade no planejamento de Sílvio .....	155
Figura 9 –	EA do eixo de oralidade na educação básica em cotejo com as EA no planejamento de Sílvio	155
Figura 10 –	Conteúdos do eixo de oralidade para o 2º bimestre do 2º ano do ensino médio em cotejo com os conteúdos de oralidade no planejamento de Fernando .....	158
Figura 11 –	EA do eixo de oralidade para o 2º bimestre do 2º ano do ensino médio em cotejo com as EA de oralidade do planejamento de Fernando .....	159
Figura 12 –	Expectativas de aprendizagem do eixo de oralidade (produção oral) em cotejo com as expectativas de aprendizagem no planejamento de Fernando .....	160
Figura 13 –	Expectativas de aprendizagem do eixo de oralidade (relações oral/escrito) em cotejo com as expectativas de aprendizagem no planejamento de Fernando .....	160

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita .....	90
Gráfico 2 –	Representação do contínuo dos gêneros a partir dos contextos de uso ...	91
Gráfico 3 –	Titulação acadêmica dos 12 professores selecionados .....	134
Gráfico 4 –	Recorrência da abordagem dos gêneros orais durante o ano letivo .....	138
Gráfico 5 –	Distribuição dos aspectos da oralidade na BCC e nos PCLP .....	235
Gráfico 6 –	Concepções dos professores sobre o termo “currículo” .....	236
Gráfico 7 –	Concepções dos professores sobre a função do currículo .....	237
Gráfico 8 –	Concepções dos professores sobre o trabalho com a oralidade .....	237

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1	O QUE É CURRÍCULO PARA O CAMPO EDUCACIONAL? .....	28
1.2	O QUE É UM CURRÍCULO FORMAL (OFICIAL/PRESCRITO) E QUAL É A SUA FINALIDADE? .....	37
1.3	QUAL É A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO FORMAL E PLANEJAMENTO? .....	42
1.4	COMO SE (RE)INVENTA O CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE? .....	49
<b>2</b>	<b>TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA (LP) .....</b>	<b>55</b>
2.1	COMO O ENSINO DE LP NO BRASIL EVOLUIU AO LONGO DOS ANOS? .....	56
2.2	QUAIS AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM QUE NORTEARAM/NORTEIAM O ENSINO DE LP? .....	70
2.3	QUAIS OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LP ATUALMENTE? .....	75
2.4	QUAIS SÃO OS EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE LP COLOCADOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES? .....	79
<b>3</b>	<b>A ORALIDADE COMO EIXO NORTEADOR DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>83</b>
3.1	QUAIS AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A FALA E A ESCRITA? .....	84
3.2	PARA QUE TRABALHAR A LÍNGUA FALADA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA? .....	88
3.3	QUAIS OS OBJETIVOS DO TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO? .....	92
3.4	COMO TRABALHAR A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA? .....	96
<b>4</b>	<b>DESENHO METODOLÓGICO .....</b>	<b>104</b>
4.1	PERFIL DA PESQUISA .....	105
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DO <i>CORPUS</i> .....	106
4.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	109

<b>5</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>112</b>
5.1	ANÁLISE DOCUMENTAL DOS TEXTOS CURRICULARES OFICIAIS DE PERNAMBUCO .....	113
<b>5.1.1</b>	<b>Análise da BCC .....</b>	<b>114</b>
<b>5.1.2</b>	<b>Análise das OTM .....</b>	<b>119</b>
<b>5.1.3</b>	<b>Análise dos PCLP .....</b>	<b>121</b>
<b>5.1.4</b>	<b>Análise do CLPEM .....</b>	<b>126</b>
<b>5.1.5</b>	<b>Análise dos PSA .....</b>	<b>129</b>
<b>5.1.6</b>	<b>Considerações sobre a análise documental .....</b>	<b>131</b>
5.2	ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS QUESTIONÁRIOS <i>ONLINE</i> .....	133
5.3	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	139
<b>5.3.1</b>	<b>Concepções de currículo .....</b>	<b>141</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Concepções de oralidade e planejamento do ensino de língua falada ....</b>	<b>145</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Retomada da análise das entrevistas .....</b>	<b>151</b>
5.4	ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANEJAMENTOS ESCRITOS .....	152
<b>5.4.1</b>	<b>Planejamento de Sílvio .....</b>	<b>153</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Planejamento de Fernando .....</b>	<b>158</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Retomada da análise dos planejamentos .....</b>	<b>162</b>
5.5	ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULA .....	163
<b>5.5.1</b>	<b>Observação de Sílvio .....</b>	<b>164</b>
5.5.1.1	<i>Bloco 1: “Poética”, de Vinícius de Moraes .....</i>	<i>168</i>
5.5.1.2	<i>Bloco 2: A literatura e sua relação com outras artes .....</i>	<i>189</i>
5.5.1.3	<i>Bloco 3: A poesia de Augusto dos Anjos em “Versos íntimos” .....</i>	<i>191</i>
<b>5.5.2</b>	<b>Observação de Fernando .....</b>	<b>206</b>
5.5.2.1	<i>Bloco 1: Debate sobre Arcadismo .....</i>	<i>211</i>
5.5.2.2	<i>Bloco 2: “romantismo” versus “Romantismo” em “Amor, I love you” .....</i>	<i>216</i>
5.5.2.3	<i>Bloco 3: Romantismo no Brasil (poesia) .....</i>	<i>225</i>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES GERAIS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>233</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>240</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>245</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO DURANTE A PESQUISA .....</b>	<b>257</b>

<b>APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA REALIZADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA .....</b>	<b>260</b>
<b>APÊNDICE C – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE SÍLVIO .....</b>	<b>261</b>
<b>APÊNDICE D – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE FERNANDO .....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXO A – CAPAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS (2008-2018) .....</b>	<b>271</b>
<b>ANEXO B – EIXO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS (OTM) .....</b>	<b>274</b>

## INTRODUÇÃO

*Se um homem começar com certezas, ele deverá terminar em dúvidas; mas se ele se satisfizer em começar com dúvidas, ele deverá terminar em certezas.*

Francis Bacon

Os estudos de linguagem mais recentes derivados do interacionismo sociodiscursivo apontam para a necessidade da formação de um indivíduo linguisticamente competente em qualquer contexto social que se lhe apresente. Antunes (2009, p. 35) alerta: “Se não se concebe a linguagem como uma atividade constitutivamente dialógica e funcional, seu estudo vira um exercício inócuo e sem sentido”. Dessa forma, se tomarmos a linguagem como uma atividade funcional e dialógica, estamos assumindo que ela serve a nossos propósitos comunicacionais e por meio dela podemos interagir socialmente com outros interlocutores, materializando nosso discurso por meio de textos escritos e orais.

Em nossas interações sociais em geral agimos muito mais pela fala do que pela escrita. Diferentemente do que muitos pensam, a fala é uma modalidade da língua complexa, regida por normas específicas, e, portanto, precisa também ser ensinada. Considerando-se, assim, a oralidade como uma prática a ser explorada nas aulas de língua portuguesa, é necessário que o professor reflita sobre os objetivos relativos ao trabalho com a língua falada, uma vez que eles guiarão, além da prática propriamente dita, o que será considerado relevante para ser aprendido durante tal processo e, conseqüentemente, o processo de avaliação dessa aprendizagem.

Nessa perspectiva, o incentivo à realização de práticas de linguagem direcionadas ao trabalho com gêneros textuais orais em sala de aula está cada vez mais evidente, fazendo-se necessária uma apropriação mais consistente, por parte do professor, dessas novas teorias e propostas curriculares, de modo a ultrapassar atividades costumeiramente centradas na oralização da escrita (como a leitura em voz alta) na direção da produção de gêneros orais formais públicos (entre os quais podemos citar o debate).

Quando o professor planeja a sua intervenção didática, por mais que ele defina procedimentos metodológicos, critérios de avaliação e outros elementos, uma questão sempre vem à tona: “Por que estou ensinando isso?”. No entanto, apesar de muitos professores admitirem a importância da construção de um currículo de referência para as suas práticas e até de conhecerem os documentos curriculares oficiais em circulação, muitos deles têm dificuldade de refletir sobre o que está colocado nesses documentos para, assim, construírem seus próprios projetos de trabalho, baseados nas necessidades postas em seus contextos de atuação.

Em estudo realizado com cinco professores de língua portuguesa do estado de Pernambuco, sendo quatro deles da rede estadual de ensino e um da rede particular, Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014) investigaram, entre outros pontos, a concepção de currículo e as fontes utilizadas por esses professores para a constituição do currículo. As autoras constataram que a ausência de conhecimento sobre concepções curriculares críticas e pós-críticas provavelmente levou os docentes a não participarem ativamente da construção de um currículo próprio para as suas escolas, revelando-se em seus discursos uma concepção tradicional de currículo.

Sobre a tomada do currículo oficial pelos professores como fonte para o planejamento, as pesquisadoras chamam atenção para “[...] a necessidade de um estudo mais aprofundado [...] por parte dos docentes, a fim de que estes apreendam os documentos curriculares oficiais como ferramenta teórica e metodológica para suas práticas de ensino, no sentido de facilitar e fundamentar seu exercício profissional” (CAVALCANTI; SILVA; SUASSUNA, 2014, p. 27). Dessa forma, não basta ao professor apenas conhecer as orientações presentes em tais documentos, mas realizar uma ação reflexiva sobre tais orientações a fim de problematizar os discursos presentes nesses textos e ressignificar suas práticas de sala de aula.

No tocante à oralidade, ainda que as pesquisas acadêmicas sobre a oralidade tenham aumentado significativamente durante os últimos anos, conforme ressalta Oliveira (2003), reconhece-se a dificuldade que os professores têm de compreendê-la como parte de sua prática, e isso interfere diretamente na capacidade de estabelecer objetivos coerentes para o trabalho com gêneros orais numa perspectiva sociointeracionista, perspectiva essa que também está presente nos documentos curriculares oficiais mais recentes.

Na pesquisa bibliográfica feita durante a elaboração desta pesquisa não foram encontrados estudos tratando em específico sobre a oralidade no currículo do ensino médio. Realizamos um primeiro levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>1</sup> sobre o tema, usando os termos “oralidade” e “currículo” sem nenhum filtro, isto é, considerando todos os campos (título, autor, assunto). Os resultados apontaram 19 pesquisas. A leitura dos resumos apontou que apenas três desses estudos (duas dissertações e uma tese) se aproximavam da temática de nossa pesquisa. Apesar de serem trabalhos recentes, nenhum deles contemplou o ensino médio. No quadro a seguir estão apresentados esses trabalhos (pela ordem de relevância indicada no portal):

---

<sup>1</sup> O primeiro levantamento foi realizado antes da aprovação do projeto para o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), em 2015. Os documentos podem ser acessados em: [bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br).

**Quadro 1 – Levantamento bibliográfico inicial de teses e dissertações no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa**

NATUREZA	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
Dissertação	2014	Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade	LEITE, Márcia Soares de Arruda
Tese	2015	Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	COSTA, Maria da Conceição
Dissertação	2013	O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos	DUTRA, Andréa Soares

Fonte: Documentos obtidos pela autora na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

A dissertação de Leite (2014) tinha como objetivo principal promover momentos de estudos e reflexões sobre o currículo da educação infantil, com foco na oralidade. A pesquisadora parte de uma metodologia qualitativa de cunho colaborativo, utilizando como fontes de dados questionários, entrevistas, relatos de experiência e um diário de bordo. A escola-campo é uma instituição de ensino integral de Educação Infantil do município de João Pessoa/PB, e os sujeitos participantes foram doze professoras lotadas nessa instituição. A pesquisa traz um levantamento teórico na área de estudos curriculares. Também chama atenção para a iniciativa de promover momentos de reflexão com os docentes sobre o currículo oficial, revelando a importância de serem criados mais espaços para discussões como essa nas formações continuadas em serviço.

Com a colaboração de diversos atores, como licenciandos dos cursos de Pedagogia e Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (*campus* Pau dos Ferros), pós-graduandos do mestrado em Letras do mesmo *campus* e professores de educação básica da rede municipal de Pau dos Ferros/RN, Costa (2015) analisou as possibilidades e os entraves do trabalho pedagógico com crianças em fase de aquisição da escrita. Por meio de uma abordagem qualitativa e com dados obtidos através observações diretas e intervenções em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa culminou com a elaboração de uma proposta curricular contemplando os eixos de ensino de leitura, oralidade e escrita. As relações apresentadas entre oralidade e escrita na fundamentação teórica partem da tradição oral trazida pelos estudantes e consideram a diversidade das variedades linguísticas materializadas por meio da fala.

Apesar de aparecer como último na escala de relevância apontada pelo portal BDTD para a pesquisa com os termos escolhidos, a dissertação de Dutra (2013) foi a que mais contribuiu para esta tese, principalmente pelo seu aporte teórico. Os objetivos da pesquisa eram:

1) verificar se as obras do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano 2011 para os anos finais do ensino fundamental atendiam ao que era proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito ao eixo da oralidade; 2) sugerir atividades que explorem a oralidade de maneira mais consistente, buscando uma reorientação metodológica. As discussões teóricas trazidas pela pesquisadora vão desde os estudos da tradição oral até a abordagem sociointeracionista de gêneros orais, passando também pelas orientações pedagógicas para o trabalho com a língua falada presentes tanto nos PCN como em livros didáticos, além da sugestão de atividades com foco nas especificidades do oral.

No último levantamento na BDTD<sup>2</sup> usamos os mesmos termos (“oralidade” e “currículo”), porém buscando pela correspondência do termo “oralidade” no título. A busca gerou 59 resultados. Após a leitura dos resumos, verificamos que, dentre os estudos voltados para a oralidade nas aulas de língua portuguesa que analisavam o currículo, apareciam como resultados as dissertações de Leite (2014) e Dutra (2013), já comentadas anteriormente, e outras duas dissertações mais recentes: Naime-Muza (2014) e Carvalho (2018). Além disso, a banca de exame de qualificação do nosso projeto de pesquisa sugeriu a leitura da tese de Magalhães (2007).

O estudo de Naime-Muza (2014) trata do ensino da modalidade oral da língua nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC), tendo como objetivo geral analisar qual é o espaço para o ensino dos gêneros textuais orais nas aulas de língua portuguesa. O *corpus* era composto pelas pautas de formação continuada; pelos documentos curriculares oficiais da rede de ensino, pelos livros didáticos adotados durante o PNLD 2011, pelos questionários e entrevistas aplicados aos professores de língua portuguesa e pelos planejamentos dos professores quanto ao ensino dos gêneros orais. Os resultados evidenciaram um trabalho incipiente com a modalidade oral da língua.

Em sua pesquisa de mestrado, Carvalho (2018) teve como objetivo principal compreender a configuração do trabalho docente no tocante às estratégias utilizadas para o ensino da oralidade, focando no gênero textual entrevista. Como objetivos específicos foram elencados analisar como a proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora prescreve o gênero entrevista e de que maneira uma docente dessa rede planeja e realiza o trabalho com esse gênero. As conclusões apontaram que o documento da rede traz uma concepção de linguagem interacionista, colocando a oralidade como objeto de ensino. E sobre a postura

---

<sup>2</sup> O último levantamento foi realizado em setembro de 2019, após a qualificação do projeto de pesquisa.

pedagógica da professora, apesar de o planejamento apresentado ser feito de uma forma “reduzida”, durante as observações fica evidente a riqueza do trabalho realizado pela docente com o gênero entrevista, indo além do que está colocado no currículo oficial da rede.

Apesar de não aparecer nas pesquisas realizadas durante o levantamento bibliográfico feito na BDTD com os filtros já mencionados, a tese de Magalhães (2007), cuja leitura foi sugerida pela banca de qualificação, traz uma análise das concepções de oralidade defendidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2005, triangulando-se tais concepções com a análise de dois manuais didáticos presentes no próprio guia, a fim de se verificar a existência de atividades com gêneros orais. Constatou-se divergência entre a concepção de oralidade defendida nos PCN e no Guia do PNLD 2005, e aquela presente nas coleções investigadas, como também uma ausência de sistematização nas atividades com a língua falada.

A leitura desses textos contribuiu sobremaneira para a nossa pesquisa. Fazendo um balanço das contribuições dos estudos citados anteriormente, podemos ponderar que a dissertação de Leite (2014) e a tese de Costa (2015), por focarem a oralidade em relação com os processos de aquisição de escrita, afastaram-se do enfoque teórico e metodológico por que optamos. Nesse sentido, as contribuições advieram mais da compreensão dos processos de construção curricular e da reflexão realizadas pelos professores durante a elaboração ou reformulação das propostas oficiais.

Por sua vez, as dissertações de Dutra (2013), Naime-Muza (2014) e Carvalho (2018), bem como a tese de Magalhães (2007), trazem discussões teóricas mais alinhadas aos estudos que embasam teoricamente a presente pesquisa, como é o caso do tratamento da língua falada como modalidade de uso, considerando seus diversos aspectos interacionais e o trabalho com gêneros textuais orais em sala de aula, mais especificamente no ensino de língua materna. Dessa forma, o último levantamento bibliográfico de teses e dissertações que discutem currículo e oralidade contemplou os seguintes documentos:

**Quadro 2 – Levantamento bibliográfico final de teses e dissertações no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa**

NATUREZA	ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
Dissertação	2014	Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade	LEITE, Márcia Soares de Arruda
Tese	2015	Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental	COSTA, Maria da Conceição

Dissertação	2013	O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos	DUTRA, Andréa Soares
Dissertação	2014	O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua.	NAIME-MUZA, Maria Letícia.
Dissertação	2018	A oralidade em sala de aula: o trabalho prescrito e o realizado com o gênero entrevista.	CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa.
Tese	2007	Concepção de oralidade: a teoria nos PCN X a prática de nos livros didáticos.	MAGALHÃES, Tânia Guedes.

Fonte: Documentos obtidos pela autora na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.

Já no Portal de Periódicos da Capes a busca foi mais complexa, devido à quantidade de materiais disponibilizados. Tentamos algumas combinações de termos, sempre colocando a busca pelo termo “oralidade” no título, combinado a outro termo sem filtro. Na combinação “oralidade” e “currículo” obtivemos apenas um resultado. Trata-se de um artigo intitulado “O trabalho com a oralidade / variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa” (CYRANKA; MAGALHÃES, 2012). O texto apresenta os resultados de algumas pesquisas do grupo Formação de Professor, Alfabetização, Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG (FALE/UFJF), realizadas em escolas públicas da rede municipal de Juiz de Fora. Apesar de não ser um texto focado na temática do currículo, ele apresenta uma importante contribuição, pois coloca a oralidade como objeto de ensino de língua portuguesa.

Já com a combinação dos vocábulos “oralidade” (ainda no título) e “curricular”, encontramos seis publicações, das quais apenas três abordam o tratamento da oralidade no currículo e/ou seus impactos no ensino de língua portuguesa na educação básica. Além do texto já citado de Cyranka e Magalhães (2012), o artigo “Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG)” (MAGALHÃES; CARVALHO, 2018) chama imediatamente atenção por ser uma publicação recente e apresentar uma análise documental de uma proposta curricular oficial de uma rede municipal (Juiz de Fora, MG). No estudo, utilizaram-se referenciais teóricos já conhecidos no tratamento da temática, além de categorias de análise claramente constituídas.

Por fim, realizamos várias buscas usando o Google Acadêmico®, combinando a palavra “oralidade” a outros termos vinculados ao currículo, como alguns referentes a documentos curriculares nacionais (“PCN”, “BNCC”) e termos derivados (“proposta curricular”, “curriculares”, “oficiais”, “prescrito”), dentre outros. A intenção era encontrar textos para realizar a comparação de diferentes métodos de pesquisa. Constatamos que a maioria dos textos vincula-se ao paradigma qualitativo e usava predominantemente a análise documental e/ou

entrevistas com os docentes para a coleta de dados. O quadro abaixo mostra os cinco artigos mais relevantes dentre os materiais encontrados, todos publicados entre os anos de 2016 e 2018:

**Quadro 3 – Levantamento bibliográfico de artigos acadêmicos no Brasil sobre a temática da oralidade no currículo de língua portuguesa**

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)
2016	A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras?	GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz
2018	O ensino da oralidade no currículo do estado de São Paulo	BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; SANTANA, Bianca Prates; LIMA, Thaís Matias
2017	A oralidade no ensino médio: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	BRUN, Edna Pagliari
2018	Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino	JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia
2016	Desafios no ensino da oralidade	FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares; MACHADO, Miriam Raquel Piazzi

Fonte: Dados obtidos pela autora no Google Acadêmico®, no primeiro semestre de 2018.

Ao final desse breve levantamento bibliográfico, percebe-se a recorrência de uma característica dos estudos sobre propostas curriculares oficiais no tocante à oralidade: a maioria deles centram-se nos discursos de professores, por meio de dados obtidos em questionários e entrevistas. Poucas pesquisas estabelecem uma relação mais aprofundada entre os discursos do docente e as vivências em sala de aula com gêneros orais. Os poucos estudos que fazem essa relação não acontecem no âmbito do ensino médio, ainda que nesse nível de ensino o estudante já domine diversas habilidades de uso da língua falada. Constata-se, portanto, uma lacuna nas investigações acadêmicas acerca dessa temática.

Diante das questões expostas e do levantamento bibliográfico feito, indaga-se então: Como os professores de língua portuguesa das escolas estaduais de Pernambuco compreendem o que está posto nos documentos curriculares para o trabalho com a oralidade e como vivenciam esse trabalho com a fala a partir dessa compreensão? Assim, nossos principais objetivos com esta pesquisa são *investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade*. Mais especificamente, objetiva-se:

1. *Analisar as orientações para o trabalho com a oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual;*

2. *Identificar as concepções de currículo e de ensino de oralidade dos professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco;*
3. *Investigar como os professores se apropriam das orientações para o ensino de oralidade presentes nos documentos curriculares estaduais durante a elaboração do planejamento;*
4. *Analisar como ocorre a abordagem da oralidade em sala de aula a partir do planejamento construído pelos professores.*

A hipótese por nós levantada é que a maioria dos professores da rede estadual de Pernambuco não fazem uma reflexão mais aprofundada sobre as orientações presentes nos documentos curriculares oficiais estaduais para o tratamento da oralidade. Em nossa pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2014), realizada com dois professores da rede estadual de Pernambuco sobre a avaliação da oralidade, durante as entrevistas os docentes afirmaram tomar como base os documentos curriculares da rede em seu planejamento. Porém, o planejamento escrito entregue por eles era a exata transcrição do documento, o que apontava para uma reflexão superficial ou inexistente sobre as orientações curriculares oficiais.

Achado semelhante é mencionado por Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p. 27), especificamente em relação aos professores da rede estadual de Pernambuco: “Ademais, em relação aos professores da rede pública, observamos que os documentos oficiais são usados, na maior parte das vezes, como o próprio currículo”. Nesse sentido, os docentes parecem não problematizar aspectos culturais e ideológicos presentes na elaboração desses textos, desconsiderando questões que influenciam diretamente a sua prática. Esse distanciamento nos leva a crer que os professores estão mais próximos de uma visão tradicional de currículo.

Essa visão tradicional é muitas vezes induzida por práticas político-institucionais reguladoras da aprendizagem, formuladas por diversas redes e reforçadas através da veiculação de índices educacionais diversos (especialmente aqueles vinculados a avaliações externas). Esses índices são geralmente apoiados em metas de aprendizagem voltadas para a leitura, visto que os instrumentos utilizados em tais avaliações são exames escritos compostos de itens voltados à verificação da construção de habilidades específicas de compreensão textual. Dessa forma, a própria natureza desses instrumentos contribui para que os docentes negligenciem a oralidade, reforçando o grafocentrismo tão presente na maior parte das sociedades contemporâneas.

Um currículo proposto para uma rede de ensino precisa contemplar diversas realidades socioculturais, e as escolhas que permeiam essa construção se dão num território instável de

disputas de diversas ordens. No entanto, ao entender o documento curricular oficial numa perspectiva predominantemente prescritiva, o docente acaba por não problematizar os movimentos conflituosos de elaboração desse tipo de texto.

Percebemos, portanto, a partir da pesquisa bibliográfica feita, que o presente estudo poderá trazer contribuições ao debate sobre ensino de oralidade, especialmente em suas correlações com o currículo e o ensino médio. Eisner (1967 apud MACEDO, 2011, p. 64), ao discutir a elaboração do currículo pelo professor, define esse agente como “[...] alguém que é capaz de, ao mesmo tempo, apreciar e criticar o que é relevante em cada evento educativo singular”.

Assim, defendemos nesta pesquisa que é necessário ao professor desenvolver um olhar reflexivo que lhe permita criticar as propostas curriculares de sua rede para, assim, construir seus objetos e objetivos de ensino, incluindo-se aí o trabalho com a oralidade. Essa atitude reflexiva, que oscila entre o individual e o coletivo, perpassando vários contextos educacionais, reforça a concepção de professor como intelectual transformador, defendida por Henry Giroux. Segundo essa concepção, os professores, enquanto profissionais comprometidos com a formação crítica de seus estudantes, “[...] devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.” (GIROUX, 1997, p. 161).

De acordo com essa abordagem teórica, o professor precisaria desenvolver uma reflexão mais aprofundada dos fatores sociais e institucionais que interferem em suas práticas pedagógicas. Para tanto, ele precisaria “[...] incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais.” (PIMENTA, 2012, p. 32). A reflexão coletiva se daria então em três perspectivas, de acordo com as pesquisas de Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2012): a) foco no exercício profissional docente e nas respectivas condições de trabalho; b) reconhecimento, por parte dos professores, de seu papel político em sociedade; c) transformação das escolas em comunidades de aprendizagem, com o objetivo de promover a articulação entre os educadores.

Considerando-se as reflexões levantadas, a tese organiza-se em 6 seções. As três primeiras correspondem à fundamentação teórica. Na primeira, problematizamos a concepção de currículo e discutimos as implicações de diversas teorias curriculares para o campo educacional. Na segunda seção, abordamos a organização do componente curricular língua portuguesa, destacando as mudanças no contexto de ensino brasileiro, as concepções de ensino de língua/linguagem, os objetivos desse ensino e os eixos norteadores. Por fim, discute-se o

ensino da oralidade nas aulas de língua materna do ensino médio, passando pela relação intrínseca que a fala mantém com a escrita até as especificidades de tratamento da fala nas práticas escolares.

Na quarta seção, detalha-se o desenho metodológico da pesquisa, ressaltando seu viés teórico, os processos de coleta, as técnicas de análise de dados e a relação destes com os objetivos do estudo. Após ela, a quinta seção apresenta a análise dos dados, estando organizada pelas etapas de coleta: análise documental dos documentos curriculares oficiais estaduais, análise de conteúdo dos questionários e das entrevistas, análise documental dos planejamentos bimestrais e análise das observações de aula sob o viés indiciário. A sexta e última seção retoma os resultados encontrados e aponta as conclusões levantadas pelas discussões dos dados.

## 1 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

*Quando as desigualdades não são as mesmas, nossas análises não podem continuar as mesmas.*

Miguel González Arroyo

Para que o professor estabeleça seus objetivos de ensino, ele necessita ter em mente, antes de tudo, o papel transformador da escola. Partindo disso, os objetivos de ensino escolhidos por ele, de maneira mais abrangente, precisam apontar para a formação do aluno enquanto cidadão e sua inserção em sociedade, ou seja, é preciso dar subsídios ao aluno para interpretar os elementos de sua realidade, a fim de que, transformando-a, possa ele ampliar o sentido de cidadania, participação e construção social. Dessa forma, o objeto de ensino não deve ser considerado como um fim em si mesmo, mas como um recurso para promover a formação de cidadãos conscientes. Para tanto, a ação organizativa do professor e as necessidades dos aprendizes determinarão os conteúdos e expectativas de aprendizagem a serem ensinados.

No processo didático há, pelo menos, dois aspectos envolvidos: as ações do professor, enquanto orientador e estimulador da aprendizagem, e as atividades do alunado, enquanto aprendentes. Se a relação entre as ações do professor e as dos alunos ocorre de maneira apropriada, tende-se a atingir as metas estabelecidas. Sendo assim, torna-se necessário, em muitas práticas, um melhor ajustamento dos conteúdos e objetivos a serem trabalhados. Sobre essa relação entre o ensinado e o aprendido, Libâneo (2006, p. 31) recomenda:

Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida da assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando à formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor, que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar”.

Então, como escolher o que precisa ser ensinado? Quando se inicia uma discussão sobre o que deve ser ensinado acabamos inevitavelmente tratando sobre currículo. A forma como um currículo é entendido pelos atores escolares, especialmente o professor, afeta diretamente a aprendizagem, pois, no caso deste, influencia a maneira como ele selecionará determinados conteúdos e objetivos. Ao longo desta seção, discutiremos sobre: as concepções de currículo e suas implicações pedagógicas; o currículo formal e suas finalidades; as relações entre currículo e planejamento; e o papel do professor no processo de construção do currículo no cotidiano escolar.

## 1.1 O QUE É CURRÍCULO PARA O CAMPO EDUCACIONAL?

A origem etimológica da palavra currículo vem da palavra latina *scurrere*, que, em sua acepção mais geral, significa “pista de corrida”. Pacheco (2005 apud FERRAÇO, 2015) pontua que o termo foi dicionarizado em 1663 e trazia em seu verbete o sentido de um (per)curso. Dessa definição etimológica decorre a noção de currículo como prescrição de conteúdos, a qual ganhou mais força com a institucionalização da escola como espaço cultural com fins socioeconômicos. A visão prescritiva de currículo dominou por muitos anos o cenário educacional, pois adequava-se aos objetivos de uma escola essencialmente direcionada à formação de mão de obra.

As transformações por que passou o campo educacional no início do século XX provocaram uma mudança no olhar sobre o currículo, passando este a ser visto como reflexo de escolhas culturais de determinados grupos sociais. A partir do momento em que esse poder de escolha é questionado pela sociedade, surgem novas concepções de currículo, as quais problematizam não somente a seleção de conteúdos em si, mas quem seria responsável por essa seleção e quais seus objetivos. A discussão sobre currículo adentra, então, o campo sociológico, uma vez que as relações de poder envolvidas na construção curricular determinam fortemente o seu percurso. E é justamente essa questão do poder que vai determinar uma ruptura nesse campo de estudos.

Partindo de uma perspectiva pós-estruturalista, em que toda teoria está imbricada aos seus efeitos de realidade, Silva (2015) divide as teorias do currículo em três agrupamentos: tradicionais, críticas e pós-críticas. Segundo esse autor, as visões tradicionais concebiam o currículo como uma teoria desvinculada do contexto social, sem o questionamento das determinações de grupos detentores de poder em cada época. Já as perspectivas críticas e pós-críticas situam a discussão curricular como um território de lutas sociais, em que várias forças atuam de modo a (re)afirmar suas identidades e subjetividades.

A literatura educacional americana foi pioneira ao tratar o currículo como um campo teórico, influenciando as perspectivas educacionais de diversos países europeus. As condições históricas vivenciadas nos Estados Unidos determinaram várias mudanças no campo educacional, influenciadas por fatores como: a industrialização, a urbanização, a institucionalização das escolas, o reconhecimento da educação como objeto de estudo científico, dentre outros. É nesse contexto histórico que Franklin Bobbitt escreve, em 1918, *The curriculum*, obra considerada o marco inicial dos estudos sobre currículo. Sob um viés claramente conservador e econômico, ele defende que a escola deveria funcionar como uma

empresa, estabelecendo metas e mensurando resultados, de forma a saber se o sucesso na aprendizagem tinha sido alcançado ao final do processo. É a partir dessa publicação que as teorias tradicionais de currículo ganham projeção no cenário educacional, pois adquirem *status* de ciência graças ao enfoque positivista derivado dos estudos econômicos, centrado em análises quantitativas de índices educacionais.

Para Bobbitt, as escolas da época careciam de organização, pois não havia um direcionamento para a formação profissional, que, para ele, deveria ser o alvo da educação. Assim, ele utilizou-se do modelo organizacional de Frederick Taylor, considerado o pai da administração científica, para tentar solucionar esse problema: a escola deveria estabelecer objetivos de aprendizagem precisos, baseados nas habilidades necessárias para exercer as diversas profissões da vida adulta. A palavra “eficiência”, entendida numa acepção essencialmente econômica, torna-se a chave dessa perspectiva teórica, restringindo o papel da escola ao de uma instituição capacitadora de mão de obra especializada: “Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica.” (SILVA, 2015, p. 24).

O modelo curricular empresarial consolida-se a partir da publicação da obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (1949), de autoria de Ralph Tyler. Segundo sua visão, a organização e o desenvolvimento curricular devem responder quatro questões básicas: 1. Que objetivos educacionais a escola pretende alcançar?; 2. Que experiências educacionais podem favorecer o alcance de tais objetivos?; 3. Como essas experiências serão organizadas (considerando-se, em primeiro lugar, a eficiência)?; 4. Como saber se os objetivos estão sendo alcançados? Essas perguntas correspondem, numa acepção tradicional de atividade escolar, a: currículo (1), ensino (2 e 3) e avaliação (4). Compreendendo-se que a escolha dos objetivos do ensino de qualquer área do conhecimento apontaria para uma discussão curricular, Tyler dedica a maior parte de sua obra à busca de resposta para essa primeira pergunta.

Assim, ele enumera três fontes nas quais devem ser buscados os objetivos da educação: 1. estudos sobre os aprendizes; 2. estudos sobre a vida contemporânea; 3. sugestões de especialistas de diferentes disciplinas. Os inúmeros objetivos derivados dessas fontes deveriam ser submetidos a filtros como a filosofia social e a psicologia da aprendizagem. Apenas após os objetivos serem elencados é que se poderia proceder às outras etapas da atividade educacional, pois os mesmos serviriam como padrões de qualidade. Dessa forma, Tyler amplia o modelo de Bobbitt, tornando a tendência tecnocrática curricular uma teoria largamente aplicada nas instituições educacionais. Esses estudos, influenciados por teorias comportamentalistas, sofrem

uma radicalização com a publicação do livro *Análise de objetivos*, de Robert Mager. No Brasil, essa tendência influenciou fortemente a organização curricular, especialmente durante o regime militar, em que a formação de mão de obra especializada era o principal objetivo da educação.

O currículo é concebido, então, como uma lista de assuntos elencados pelo professor, a serem memorizados pelo aluno, o que conferia um aspecto mecânico ao ensino. O principal resultado dessas ações foi tornar a construção do currículo uma atividade burocrática e padronizadora, em que prevalecem os conhecimentos indicados pela psicologia do desenvolvimento como os ideais para cada etapa da vida. A abordagem desse currículo em sala de aula, diante de princípios tão mecanicistas, tendia à descontextualização. Para Moreira e Candau (2007, p. 24):

Conhecimentos totalmente descontextualizados, aparentemente “puros”, perdem suas inevitáveis conexões com o mundo social em que são construídos e funcionam. Conhecimentos totalmente descontextualizados não permitem que se evidencie como os saberes e as práticas envolvem, necessariamente, questões de identidade social, interesses, relações de poder e conflitos interpessoais. Conhecimentos totalmente descontextualizados desfavorecem, assim, um ensino mais reflexivo e uma aprendizagem mais significativa.

Apesar de os modelos tecnocráticos dominarem o cenário da educação estadunidense até o final do século XX, alguns autores de vertentes progressistas disputaram espaço com eles, como John Dewey, autor de *The child and the curriculum*, de 1902. Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o desenvolvimento da economia, e suas ideias refletiam esses princípios republicanos. Fundador da Escola de Pragmatismo de Chicago, ele acreditava que a experiência dos estudantes deveria ser levada em conta na organização curricular.

Porém, pelo fato de Dewey ser contemporâneo de Franklin Bobbitt, suas ideias não tiveram grande aceitação à época, sendo revisitadas alguns anos depois por pesquisadores ligados às teorias socioconstrutivistas. Entre as várias vertentes educacionais que se utilizaram das teorias pragmáticas de Dewey anos mais tarde, podemos citar a pedagogia de projetos, na qual se trabalha com base em avaliações diagnósticas para levantamento de conhecimentos prévios e temas de interesse dos estudantes.

Está claro, pois, que tanto os modelos tecnocráticos quanto os modelos progressistas de currículo são respostas ao modelo humanista derivado da Antiguidade Clássica. O tecnocrático evidenciava a aparente inutilidade de certos conteúdos para a vida nas sociedades modernas, especialmente quando se tratava de formação para o mercado de trabalho. Por sua vez, o progressista denunciava o distanciamento das matérias clássicas dos interesses infanto-juvenis.

O que as teorias tradicionais têm em comum? Nenhuma delas questionava as motivações por trás das escolhas dos objetivos e dos conteúdos a serem ensinados, nem quem seria o responsável por elas.

Assim, a década de 1960 iniciou-se com duras críticas às teorias e estruturas educacionais até então vigentes. Esses questionamentos surgem em um momento de mudanças históricas em vários países; no Brasil, era a época da ditadura militar. Como já visto, as teorias tradicionais focam a organização e a elaboração do currículo, objetivando o alcance de resultados satisfatórios na aprendizagem a partir da mensuração do desempenho dos estudantes. Não existiam grandes preocupações em torno dessas escolhas e dos conhecimentos considerados essenciais para serem objetos do saber escolar. É justamente essa a problematização que as teorias críticas trazem para o campo dos estudos curriculares.

Para essas teorias, uma vez considerada a escola como reprodutora das desigualdades sociais, o currículo estaria inevitavelmente ligado à manutenção (ou não) dessa reprodução, na medida em que existiria um jogo de interesses por trás da escolha dos saberes escolares a serem ensinados. Assim, essas teorias críticas concebem a construção do currículo como um espaço de disputas simbólicas e de poder, pondo em questão a organização até então vigente. Em outras palavras: “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*.” (SILVA, 2015, p. 30).

Para o desenvolvimento dessa visão crítica no campo dos estudos educacionais de forma mais geral, as ideias de diversos filósofos e sociólogos foram basilares. Entre eles, pode-se citar o francês Louis Althusser, autor do ensaio “A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado”. Nesse texto, ele estabelece uma importante conexão entre escola e ideologia, sendo esta entendida como “a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (ALTHUSSER, 1971, p. 173 apud CARNOY, 1988, p. 121). Essa ideologia se materializa em aparelhos que mantêm sua hegemonia e em práticas disseminadoras de suas ideias. Portanto, a sociedade capitalista seria inteiramente dependente de sua estrutura econômica (reprodução da força de trabalho e dos meios de produção) e da manutenção de sua ideologia.

Dentro de uma sociedade capitalista, “a ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.” (SILVA, 2015, p. 31). Essa dita aceitação pode ser obtida através da força, através dos aparelhos repressivos do Estado, ou do convencimento, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE). Entre os AIE, Althusser destaca o papel exercido pela escola tanto na reprodução da força de trabalho como na das relações de produção: “Acredito que o aparelho ideológico do

Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, como resultado de uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante é o Aparelho Ideológico Escolar.” (ALTHUSSER, 1971, p. 173 apud CARNOY, 1988, p. 152). Essa influência é praticada através da veiculação de valores e crenças desejáveis ao sistema capitalista, articulados aos conteúdos e objetivos da aprendizagem; nesse contexto, o currículo exerce um papel central no reforço das desigualdades sociais.

Além disso, os mecanismos de controle escolar e suas vivências reproduzem as relações entre dominante e dominado presentes nas relações de mercado. Paulo Freire irá tratar disso em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, lançada em 1970. O livro problematiza as relações existentes entre opressor e oprimido, trazendo uma concepção marxista de luta de classes, acompanhada de alguns preceitos humanistas, como, por exemplo, a esperança (num mundo melhor, numa educação libertadora...). Um de seus conceitos mais conhecidos é a educação bancária, pois é essa prática que reforça a relação de dominação, uma vez que a possibilidade de questionar os conhecimentos repassados pelo professor sequer era considerada, impedindo a chamada ação libertador”. Para Freire (2011, p. 81):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

A crítica à escola capitalista também é reforçada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron em seu livro “A reprodução”. O conceito de reprodução social, presente nos estudos marxistas num viés essencialmente econômico, é relacionado à cultura, invertendo-se a relação de dependência. Num contexto capitalista, claramente é a cultura da classe dominante que detém, portanto, maior valor social, por ser a cultura tida como desejável a todos: “Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como *capital cultural*” (SILVA, 2015, p. 34). O capital cultural pode se manifestar de forma objetiva (posse de obras de arte, por exemplo), institucionalizada (obtenção de diplomas, títulos e certificados) e incorporada (internalização das estruturas sociais).

Dessa forma, a classe dominante atribui valor a seus bens culturais, direcionando o capital cultural para seus interesses. É nesse movimento de agregação de valor que a classe dominante consegue fazer com que a sua cultura seja a única considerada desejável por todos

os setores da sociedade. Uma vez que os bens culturais da elite se tornam “sonho de consumo” reforça-se a desigualdade social, pois a classe que agrega valor aos bens culturais é a mesma que detém o acesso ao consumo desses bens. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a cultura da classe dominante é imposta, a arbitrariedade dessa imposição é ocultada, criando um mecanismo de controle que os autores chamam de “dupla violência” do processo de dominação cultural.

A grande contribuição dos estudos de Bourdieu e Passeron para a educação e, mais especificamente, as teorias críticas, reside no fato de que eles compreendiam a influência da escola no sistema capitalista não por um processo de assimilação da cultura dominante, e sim como um mecanismo de exclusão das classes dominadas no acesso ao capital cultural. Na medida em que a vivência dos conhecimentos ensinados nas instituições de ensino é acessível apenas aos estudantes advindos da elite econômica, os demais estudantes estão naturalmente fadados ao fracasso no processo de ensino-aprendizagem. Em resumo:

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. Completa-se o ciclo de reprodução cultural. (SILVA, 2015, p. 35, grifo original).

É importante destacar que tanto o ensaio de Althusser quanto o livro de Bourdieu e Passeron prestavam-se a análises críticas que, apesar de não diretamente focadas na educação, traziam a escola como espaço de desigualdades sociais e de reprodução dos ideais do sistema capitalista. Tais teorias forneceram as bases para diversos autores problematizarem o papel do currículo na educação. No caso dos Estados Unidos e do Canadá, as discussões sobre o currículo efervesceram dentro do campo educacional, como resposta a concepções curriculares tradicionais, especialmente aquelas mais tecnocráticas como o modelo de Tyler. Foi assim que o surgiu o movimento de reconceptualização do currículo.

No final dos anos 1960, o predomínio das concepções curriculares denominadas tradicionais começou a demonstrar os primeiros sinais de declínio, pois tais concepções, principalmente aquelas fundadas em pressupostos tecnicistas, passaram a ser questionadas por diversos estudiosos. Um movimento mais organizado de crítica às teorias tradicionais teve seu início em meados de 1970, após a realização da 1ª Conferência sobre Currículo, realizada em 1973 na Universidade de Rochester (Nova York, EUA) e organizada por William Pinar. O evento representava a discordância dos reconceptualistas com as ideias defendidas pelos modelos tradicionais, os quais desconsideravam as vivências dos indivíduos.

O movimento de reconceptualização, tal como entendido pelos seus criadores, pretendia englobar tanto as pesquisas oriundas de vertentes marxistas, como aquelas de base fenomenológica ou hermenêutica. No entanto, devido ao distanciamento dos próprios estudiosos da vertente marxista, o movimento ficou mundialmente conhecido apenas pela vertente atrelada à fenomenologia. O olhar fenomenológico caracteriza-se pela busca da essência das coisas, pondo o foco da análise científica em aspectos subjetivos e questionando a realidade tal como é apresentada no cotidiano: “A preocupação da fenomenologia é dizer em que sentido há sentido, e mesmo em que sentidos há sentidos, Mais ainda, nos faz perceber que há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer.” (REZENDE, 1990, p. 17).

Trazendo essa discussão para o campo curricular, na perspectiva fenomenológica as experiências do cotidiano trazidas pelas vivências dos educadores e de seus educandos, cujas significações perpassadas por conhecimentos empíricos carregam uma conotação negativa para o ensino tradicional, tornam-se significativas para a construção curricular numa visão crítica: “O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência.” (SILVA, 2015, p. 40). Enquanto nas visões tradicionais as experiências subjetivas eram postas de lado em favor da assimilação de conhecimentos acadêmicos, nas perspectivas críticas de cunho fenomenológico elas assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os temas de interesse de uma análise fenomenológica são questões do cotidiano. Surge o conceito de aprendizagem significativa, criado por Merleau-Ponty em “A estrutura do comportamento”, o qual entende a aprendizagem como a busca pelo sentido da existência do ser humano no mundo. Essa busca só pode acontecer a partir do entendimento de que professor e alunos educam-se mutuamente através das relações vivenciadas no processo de ensino, a partir de suas experiências de vida e dos sentidos construídos a partir dessas experiências: “Para a fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais.” (REZENDE, 1990, p. 50).

Outro movimento de destaque no campo dos estudos curriculares foi a Nova Sociologia da Educação (NSE), surgida na Inglaterra na década de 1970. Seu marco inicial é o livro “Knowledge and control”, organizado por Michael Young e publicado no ano de 1971. A obra reunia textos de diversos pesquisadores vinculados ao Instituto de Educação da Universidade de Londres. Diferentemente do modelo de reconceptualização, que atacava diretamente as teorias curriculares tradicionais, a NSE criticava a sociologia “aritmética” da educação, a qual se preocupava em analisar em variáveis de entrada e saída, sem considerar a globalidade do

processo ensino-aprendizagem. Além disso (e foi para esse ponto que a maioria das críticas convergiu), o conhecimento escolar não era questionado, dando origem a uma sociologia do currículo, pois agora a preocupação era investigar por que determinados conhecimentos e não outros estavam presentes no currículo.

A preocupação da NSE não era investigar se os conhecimentos presentes no currículo eram passíveis de serem ensinados ou se os métodos de ensino-aprendizagem desses conhecimentos eram eficazes; a questão essencial é compreender por que determinado conhecimento é considerado relevante a ponto de ser objeto de ensino da escola. Para a NSE, a seleção e a organização dos conteúdos escolares estão atravessadas pelas relações de poder presentes na sociedade. Também é objeto de investigação da NSE a questão da legitimação de determinados saberes e as posições sociais dos indivíduos legitimadores de tais saberes. “Em suma, a questão básica da NSE era a das conexões entre currículo e poder, entre a organização do conhecimento e a distribuição de poder.” (SILVA, 2015, p. 67).

Ao questionar a presença de determinados conhecimentos nos currículos escolares, a NSE reforça as discussões sobre as relações entre poder e questões culturais. Com o advento do multiculturalismo, chegou-se à conclusão de que nenhuma cultura é melhor do que a outra. Em outras palavras, qualquer cultura pode estar inserida no currículo, já que a diversidade cultural amplia a formação crítica: essa é a visão das teorias pós-críticas curriculares. Os teóricos pós-críticos apregoam que o modelo tradicional sustenta muitos preconceitos, restringindo o acesso do aluno a determinadas culturas. Assim, ao fazer o estudante entrar em contato com diversos costumes e práticas, ele aprenderia a respeitar a cultura do outro, pois compreenderia que o sujeito consolida sua identidade no contato com o diferente.

Essa perspectiva, segundo Moreira e Candau (2007), implica algumas mudanças, dentre as quais destacamos algumas. É preciso, primeiramente, que o professor reveja sua postura “daltônica cultural”, que muitas vezes o impede de perceber o “arco-íris” de culturas presentes em sua sala de aula e fora dela. Em segundo lugar, ele precisa compreender o currículo como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar, conferindo importância a conhecimentos que geralmente são marginalizados. É preciso também que o currículo promova o reconhecimento de identidades culturais, para que, através disso, o indivíduo possa ver o outro como “sujeito pleno de uma marca cultural”.

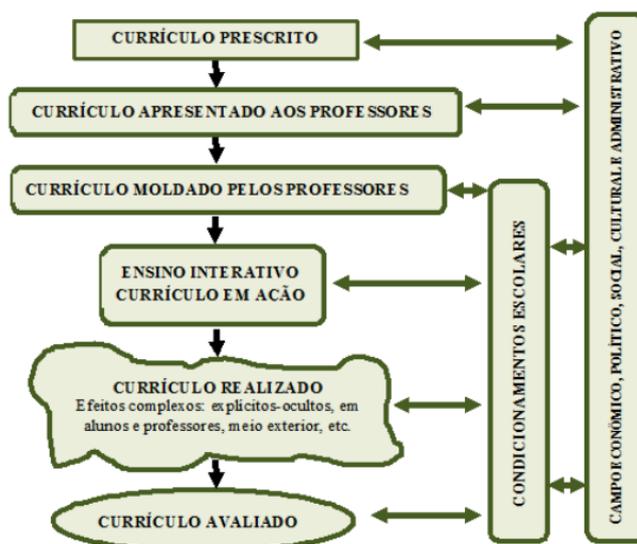
A visão multiculturalista ampliou o entendimento do currículo numa perspectiva crítica ao dar grande relevância aos fatores sociais, pois as influências recebidas pelo aprendiz nos espaços em que convive estão intimamente ligadas à sua formação. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental na formação desses indivíduos, pois ela também é um desses espaços.

Quando a escola assume a responsabilidade de formar cidadãos, e não apenas produzir mão de obra, reconhece a capacidade de intervenção e de mudança do aluno enquanto ser social. Ao ver a escola como um microcosmo da sociedade, as teorias críticas e pós-críticas discutem o papel das instituições escolares na divulgação de conhecimentos que possam ser utilizados pelos educandos como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais.

Ao revisitarmos as principais teorias sobre o currículo, pudemos compreendê-lo como um objeto de difícil definição, pois a depender da perspectiva teórica, seu estudo pode levar a múltiplas interpretações. A tarefa torna-se ainda mais complexa quando direcionamos o olhar para as práticas de sala de aula: “Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101). Essas intervenções advêm de múltiplos agentes e forças que afetam diversos aspectos desse objeto: trata-se do sistema curricular (BEAUCHAMP, 1981, p. 62, apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101).

Para compreender o sistema curricular é necessário antes entender as relações recíprocas entre as instâncias constituintes do contexto educativo. Esse contexto é sempre resultante da ação de forças, muitas vezes contraditórias, que precisam se equilibrar para a construção do currículo. Portanto, o processo de elaboração de um currículo é complexo e exige a participação ativa e democrática de vários atores (pais, professores, comunidade escolar, gestão, dentre outros). Inspirado no modelo de Jere Brophy, que distingue sete momentos de reelaboração curricular, Gimeno Sacristán (2000) propõe o seguinte modelo explicativo:

**Figura 1 - Modelo explicativo do sistema curricular**



Fonte: GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105

É importante termos em mente esse sistema, pois ele será retomado ao longo dos próximos tópicos. Em virtude do nosso recorte de pesquisa, discutiremos, conforme anunciado no início deste tópico, sobre: o currículo formal (prescrito/oficial); as relações entre currículo e planejamento; e, por fim, a vivência do currículo no cotidiano da sala de aula. Alguns níveis serão mais enfocados que outros; porém, entendemos que todos eles são necessários para a compreensão do fenômeno da construção curricular.

## 1.2 O QUE É UM CURRÍCULO FORMAL (OFICIAL/PRESCRITO) E QUAL É A SUA FINALIDADE?

O contexto social e histórico no qual o sistema curricular se desenvolve, bem como as condições envolvidas no seu funcionamento, são indispensáveis para a compreensão desse fenômeno complexo e multifacetado. Gimeno Sacristán (2000, p. 108) escreve: “A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade.”. Ou seja, num sistema curricular em que a escola está a serviço do Estado, as escolhas sobre o que deve ser ensinado tornam-se um instrumento de poder.

Portanto, conhecer a política curricular de um determinado sistema educativo é essencial para compreender como o ensino de determinados conteúdos se materializa nas práticas de sala de aula desse sistema, a partir da interpretação das orientações oficiais veiculadas de várias formas, mas principalmente em documentos escritos. A relação entre as partes política e administrativa de um sistema educativo é indispensável, uma vez que, como dito no tópico anterior, a escola cumpre, nas sociedades contemporâneas, um papel de instituição reguladora. Ou seja, política curricular é entendida nesta pesquisa como

[...] a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Assim, a partir dessa concepção de política curricular, entendemos que o currículo formal (também chamado de prescrito por alguns pesquisadores da temática) exerce múltiplas funções e seus impactos refletem-se nas práticas pedagógicas. Uma das mais importantes, e seguramente a mais controversa dessas funções, é estabelecer um conjunto de conhecimentos

tidos como essenciais para a formação de um cidadão, apontando para um projeto cultural unificado. Como já elucidavam as teorias críticas e pós-críticas, “a” cultura presente no currículo oficial de um sistema educativo é fruto de uma convergência de interesses, uma vez que as escolhas dos conteúdos e metas de aprendizagem prescritas para um sistema educativo refletem saberes tidos como ideais para uma sociedade: “o currículo formal é uma imagem de cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação e a formalização correspondente a essa decisão didática.” (PERRENOUD, 1995, p. 51).

Nas sociedades autoritárias, essa cultura materializada no currículo é imposta pela classe que detém o poder. Já nas sociedades democráticas as escolhas dos conteúdos que figuram nos documentos oficiais precisam ser frutos de um consenso de diversos atores interessados nesse processo: especialistas universitários, representantes das secretarias de educação, dirigentes de sindicatos de professores, representantes de comunidades escolares, dentre outras. Mesmo em contextos mais democráticos, esse processo não é neutro, pois é atravessado por diversas instâncias, as quais disputam a hegemonia de sua cultura nessas escolhas:

Partindo do fato de que em nossa sociedade existem diferenças culturais e desiguais oportunidades ligadas a desigualdades socioeconômicas e culturais, a definição do núcleo curricular mínimo – ou de qualquer cultura normalizadora – não é uma decisão inocente e neutra para as diferentes coletividades sociais, cujas experiências culturais extraescolares e suas expectativas de futuro conectam desigualmente com essa cultura comum e com o que fique fora dela. Numa sociedade heterogênea e com desiguais oportunidades de acesso à cultura, o currículo comum obrigatório tem que ser focado inexoravelmente desde uma perspectiva social. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 111).

Essa perspectiva social leva-nos a outra função do currículo formal, que seria promover a igualdade de oportunidades por meio da educação, situando a discussão no conceito de currículo mínimo. Como já dito, todo currículo é fruto de decisões, tomadas com o fim de reunir uma gama de conhecimentos tidos como essenciais para a formação dos estudantes. Entender os documentos oficiais a partir desse olhar de “mínimos para o ensino” implica reconhecer que todo currículo formal é adaptável, pois que reflete apenas uma parcela dos conhecimentos passíveis de serem ensinados. Entendemos que a escolha dos conhecimentos presentes no currículo é fruto de disputas políticas; no entanto, ele não pode ser totalmente negligenciado, pois ao negarmos ao aluno o acesso ao conhecimento tido como “valioso”, estamos também perpetuando as desigualdades sociais.

É interessante notar que a organização dos saberes por níveis, etapas e modalidades de escolaridade, típica da maioria dos documentos oficiais, objetiva não apenas delimitar um mínimo tido como direito de aprendizagem de qualquer estudante, como também orientar as

práticas pedagógicas dos professores, assegurando, ainda, uma hegemonia discursiva em termos do que deve ser ensinado. No entanto, essa tentativa de intervir diretamente na prática pedagógica apenas pela criação de um conjunto de orientações mínimas é ilusória, pois muitos docentes podem ainda não realizar uma reflexão mais acurada sobre o currículo oficial. Além disso, a tradição de muitas políticas educacionais voltadas para o currículo é de prescrição no sentido mais estrito, o que acaba, de certa forma, afastando os docentes das discussões em torno dos documentos oficiais, na medida em que eles concebem tais documentos como imposições e como formulações pelas quais não seriam responsáveis.

Quando o currículo formal é entendido no sentido de manter o controle da prática de ensino, torna-se uma das vias pelas quais o Estado exerce seu poder de regulação no âmbito educacional. Barroso (2005) observa que tanto a regulação quanto a regulamentação pressupõem o cumprimento de regras relacionadas a determinados objetivos. A diferença entre elas reside no fato de que “a ‘regulação’ (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da ‘regulamentação’ (centrada na definição e controle a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).” (BARROSO, 2005, p. 727). Nesse sentido, os currículos prescritos atuam como instrumentos reguladores (principalmente no contexto brasileiro), a partir do momento em que eles, por um lado, possibilitam certa flexibilidade das práticas pedagógicas, mas, por outro, garantem ao Estado identificar as escolas que não atingem as metas a partir de órgãos fiscalizadores que exigem o cumprimento dos conteúdos sugeridos.

Mais adiante, as teorias de Crozier e Friedberg (1977 apud BARROSO, 2005) vão inspirar o autor a comentar os efeitos da regulação nos sistemas humanos, os quais são denominados sistemas concretos de ação, porque os mesmos não seguem regras oriundas de mecanismos de reajustamento, mas operam através de cálculos estratégicos integrados sob as regras de um modelo estruturado. São apresentadas três dimensões do processo de regulação: institucional, situacional e conjunta. A institucional está relacionada a um conjunto de procedimentos usados por uma instância administrativa para guiar as ações dos atores sobre os quais exerce controle. A situacional, por sua vez, refere-se à definição das normas de um sistema, mas também ao (re)ajuste provocado pelas estratégias utilizadas pelos atores para cumprir essas mesmas normas. Por fim, a regulação conjunta envolve as duas anteriores, com o objetivo de criar regras comuns satisfatórias para todos.

Trazendo a discussão para o âmbito das prescrições, é nítido que o currículo oficial de cada rede de ensino atua como um instrumento da regulação institucional, orientando as ações dos professores nas diversas instituições de ensino pertencentes a essa rede. Porém, o que

percebemos é que os atores acabam por modificar esse instrumento, através de ações que dialogam (ou não) com os conteúdos ali postos, pelos mais diversos motivos: nível de aprendizagem da turma, demandas do grupo de professores, projetos pedagógicos, visões políticas, subjetividades, dentre outros. Temos então a regulação situacional, pois cada professor vai interpretar o currículo oficial à sua maneira, buscando ajustá-lo em face de suas necessidades. Quando ocorre de esse currículo ser reajustado em função das demandas específicas das várias escolas do sistema de ensino, temos então a regulação conjunta.

Barroso (2005) discute ainda as acepções linguísticas do termo “regulação”. Uma dessas acepções refere-se aos novos mecanismos de administração pública, baseados em teorias gerencialistas, por meio das quais o controle direto sobre os processos é substituído por um controle remoto centrado nos resultados. Em outras palavras, o Estado “[...] adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados” (LESSARD, BRASSARD & LUSIGNAN, 2002, p. 35 apud BARROSO, 2005, p. 732). É o currículo a serviço do controle de qualidade.

Sobre a questão do controle de qualidade, Broadfoot (1983 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000) apresenta duas formas de operacionalização desse controle: a primeira é focada no controle do processo e atua mais diretamente nas condições de ensino, por meio da supervisão de escolas e/ou dos professores; já a segunda centra-se nos produtos e materializa-se por meio de avaliações externas e índices de sistema educacional. Essa segunda forma de exercer o controle de qualidade educacional parece-nos estar mais presente na realidade brasileira, pois muitos sistemas de ensino têm adotado uma visão gerencialista de rede, centrada na eficácia (esta entendida como atingimento ou superação dos objetivos previamente estipulados).

Argumentando nessa mesma linha, Afonso (2001) apresenta, em determinado ponto de seu artigo “Reforma do estado e políticas educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional”, as influências do Estado-avaliador. Tratando mais especificamente das instituições de educação básica, ele cita alguns mecanismos de controle utilizados: avaliações externas, presença frequente de funcionários de inspeção escolar e sobrevalorização de indicadores educacionais quantificáveis (os quais não consideram as especificidades dos processos educativos). O teórico argumenta que uma das consequências do enfoque nos resultados (sobretudo aqueles das avaliações externas) é a criação de uma atmosfera competitiva, reduzindo ou anulando a autonomia da escola e dos professores sobre o currículo:

A presença do Estado-avaliador ao nível do ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre as escolas nos níveis de ensino acima referidos (ensinos fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

O que vemos a partir disso são escolas funcionando como verdadeiras empresas, disputando entre si posições em um *ranking* baseado em índices de avaliações externas, as quais acabam por produzir um novo currículo dentro da própria rede. O objetivo de formar cidadãos críticos e atuantes, que deveria ser o foco do ensino, é agora relegado a segundo plano, pois a preocupação primordial é atingir as metas estipuladas. Inclusive, algumas redes de ensino corroboram essa prática quando estabelecem premiações para as escolas com melhor rendimento, promovendo uma verdadeira disputa entre elas e responsabilizando diretamente os professores pelos resultados obtidos.

Além disso, esses resultados são amplamente divulgados na sociedade, que incorpora o discurso do “cliente” e começa a buscar escolas com índices educacionais altos. É, portanto, uma situação em que o Estado substitui os seus mecanismos de controle direto por formas de controle em que o empregado é totalmente responsabilizado pelo rendimento da empresa. Como nos diria o próprio Ball (2006, p. 15): “Profissionalidade é substituída por responsabilização, coleguismo por competição e comparação interpessoal de performances. Essas são formas de poder que são concebidas e reproduzidas por intermédio da interação social, na vida cotidiana das instituições.”

As influências do controle remoto estatal estão interligadas com a descentralização das decisões. Skillbeck (1972 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000) diferencia três modelos de planeamento curricular: dedutivo (centralizado, delegando-se às instâncias superiores o poder de decisão), interativo (democrático, uma vez que as decisões são problematizadas e negociadas por vários atores) e intuitivo (entrega-se aos professores o poder de decisão a partir de seus contextos locais). O teórico julga como mais adequado o modelo interativo, por ser um modelo democrático que atende tanto as necessidades de regulação quanto a autonomia dos atores envolvidos. Essa ideia também está presente nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, no caderno Parâmetros Curriculares:

**Consenso é, de alguma forma, uma utopia.** [...] no campo da prática, o que se consegue, por meio de debates e exercício da democracia, são **acordos. Acordos**

**entre as partes. Acordos supõem concessões entre as partes, em nome do bem comum.** Desse modo, quanto mais oportunidades houver de se tomarem decisões curriculares com a participação de todos os tipos de atores envolvidos na educação, maior a possibilidade de se construírem acordos em torno do que vai ser ensinado e aprendido. Se os inevitáveis conflitos forem negociados ao longo do processo de elaboração/realização prática, [...] aumenta significativamente a possibilidade de que o currículo resulte em práticas reais muito próximas da proposta legal, uma vez que essa proposta, originando-se dos debates entre todos os interessados, tem a possibilidade de atender a interesses e valores múltiplos e plurais. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 33)

Para finalizar este tópico, defendemos que o professor, enquanto construtor de sua prática, precisa compreender que a existência de um currículo formal não o impede de empreender movimentos de (re)elaboração desse currículo, dentro dos contextos em que atua. É comum vermos professores tomarem a proposta oficial de sua rede de ensino como sendo “o” currículo, o que acaba levando a problemas como a descontextualização dos conteúdos. É preciso atentar para o fato de que, na proposição de um currículo formal, é preciso garantir um certo grau de uniformidade dos conhecimentos a serem ensinados e, ao mesmo tempo, reconhecer e considerar a existência de diversas realidades dentro de uma mesma rede de ensino. O professor precisa interagir com o documento curricular oficial em seu cotidiano escolar, reconstruindo-o a partir de um planejamento específico. É sobre o papel do professor diante do currículo prescrito e seus modos peculiares de planejar que trataremos a seguir.

### 1.3 QUAL É A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E PLANEJAMENTO?

Como vimos anteriormente, o sistema curricular tem várias etapas, que vão desde a elaboração do currículo prescrito até a sua vivência em sala de aula. Entre essas etapas, o planejamento cumpre um papel essencial, pois é por meio dele que os professores organizam o ensino, tendo em vista o currículo formal que lhes é apresentado. O ato de planejar é de suma importância para a prática pedagógica, pois ajuda o professor a organizar seu ensino e a não perder de vista as expectativas de aprendizagem (tanto as do currículo formal como aquelas da instituição escolar, geralmente previstas no projeto político-pedagógico). Segundo Padilha (2001, p. 63 apud THOMAZI; ASINELLI, 2009, p. 182):

Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Assim, o planejamento é uma atividade necessária para o docente inserido num determinado sistema educativo, pois permite organizar toda a ação pedagógica, tendo como ponto de partida os objetivos previamente definidos. Não se trata de uma atividade meramente formal, restrita ao preenchimento de documentos burocráticos (cadernetas, diários, sistemas de monitoramento, entre outros): ele é o elo entre o currículo formal e a prática. Como preconiza Gimeno Sacristán (2000, p. 281): “Desde uma ótica processual, o plano agrupa uma acumulação de decisões que dão forma ao currículo e à própria ação; é a ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e a prática.”.

Todas as instâncias envolvidas no ensino planejam o currículo a partir de suas funções dentro do sistema, mas é principalmente o professor que transforma esse currículo em ação no cotidiano da escola e da sala de aula, porque a ele é delegada a competência profissional de ensinar. Por esse motivo, recai sobre ele o direcionamento da aprendizagem em sala de aula. Assim, planejamento curricular e planejamento de ensino se aproximam, com a diferença de que o projeto cultural presente nos currículos formais não é vivenciado em sua integralidade na sala de aula porque passa por adaptações necessárias ao contexto escolar:

Planejar a prática é algo mais amplo que atender aos objetivos e conteúdos do currículo, porque supõe preparar as condições de seu desenvolvimento, uma vez que também se atende a este. É concretizar as condições nas quais se realizará o currículo, e isso supõe estabelecer uma ponte para moldar as ideias na realidade, um elo que liga as intenções e a ação. De acordo com as ideias que orientem essa ponte, o processo de ensino e de aprendizagem pode variar consideravelmente (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 282).

O *Dictionary of Education*, de autoria de Good (1973 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000), destaca duas acepções de planejamento curricular: 1) a organização geral dos conteúdos para facilitar a aprendizagem e as atividades escolares em determinados períodos temporais; 2) o planejamento detalhado das ações em sala de aula. Ao analisarmos essas acepções, concluímos que a primeira aproxima-se de um modelo de currículo formal, com os conteúdos divididos em níveis/etapas/modalidades de ensino ao longo do ano letivo, enquanto a segunda assemelha-se aos planejamentos de ensino. Fusari (1990) define este último como um processo no qual atuam todos os educadores, em interação entre si e com os educandos, na construção cotidiana da prática pedagógica.

Romiszowsky (1981 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000) cria um modelo de plano de instrução com quatro níveis: 1 - definição do currículo como um todo, a partir da especificação das unidades e da sequência interna, com vistas a assegurar a realização do programa; 2 - definição de objetivos detalhados, relações entre os objetivos e pré-requisitos para a execução,

com a criação de unidades didáticas concatenadas entre si; 3 - classificação dos objetivos a partir de categorias sobre tipos de aprendizagem e as estratégias relacionadas a esses tipos, materializadas em atividades instrutivas promotoras da aprendizagem; 4 - análise das táticas de instrução num nível mais específico, ou seja, o detalhamento das atividades.

No entanto, adotar um modelo de plano de ensino aplicado ao sistema curricular é dificultoso por vários motivos. Gimeno Sacristán (2000) elege cinco:

1. um planejamento curricular não pode ser minuciosamente detalhado, porque a natureza das relações escolares é dinâmica e suscetível à intervenção de diversos fatores;

2. um planejamento curricular estritamente rígido poderia levar ao equívoco de transformar os professores em meros executores;

3. é importante esclarecer que plano de prática de ensino é diferente de plano de instrução, sendo este entendido como uma série de procedimentos racionais que seguem uma estrutura lógica;

4. tendo em vista que a responsabilidade pelo planejamento curricular é repartida entre vários agentes, é ingênuo achar que todos esses agentes funcionarão de forma harmoniosa e progressiva;

5. certos conteúdos demandam, para sua efetiva aprendizagem, especificações direcionadas para a sua vivência em sala de aula e isso supõe uma reflexão ampla por parte dos envolvidos no processo de planejamento.

Diante desses motivos, depreende-se que “uma proposição no plano curricular deve ter coerência com a teoria do currículo que o engloba, pois se trata de tornar operativa na prática uma concepção deste.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 286). Em outras palavras, o planejamento de um currículo deve considerar a teoria de currículo que o embasa, e essa mesma teoria curricular está, como vimos no primeiro tópico, atrelada a tendências pedagógicas mais globais. Esse movimento de remodelação do currículo, portanto, acontece ancorado em contextos pedagógicos específicos.

Mesquita e Coelho (2008) fazem uma retomada da visão de planejamento e avaliação característica de diferentes tendências pedagógicas vivenciadas no Brasil. A começar pela escola tradicional, o planejamento era visto como um roteiro de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, compreendendo-se a aprendizagem como produto desse trabalho. Nessa concepção, o planejamento de ensino era de responsabilidade unicamente do professor, que o fazia sem preocupação com a aplicação dos conhecimentos ao contexto social. No entanto, ele não possuía autonomia na escolha dos conteúdos da aprendizagem, que eram derivados da tradição clássica presente no *Ratio Studiorum*; na verdade, ele apenas organizava a distribuição

desses conhecimentos no tempo escolar através de métodos marcados pelo repasse de conteúdos.

Essa concepção de planejamento predominou no país até meados de 1930, quando se iniciaram os movimentos que culminaram no surgimento da Escola Nova. As ideias desse movimento foram introduzidas no Brasil por Anísio Teixeira, ex-aluno de John Dewey. O planejamento de ensino mais detalhado dá lugar a um projeto de ensino centrado no aluno e partindo de temas mais amplos: “Dewey defende que as experiências educacionais da escola precisam se conectar com as levadas a cabo em outras instituições da própria sociedade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 24). O movimento concedia mais autonomia ao professor para pensar sua prática; no entanto, semelhantemente à experiência norte-americana, as ideias progressistas desse movimento só ganharam notoriedade alguns anos mais tarde.

É só a partir da década de 1960 que o Brasil começa a se movimentar visando a um planejamento da educação a nível nacional. Porém, essa iniciativa ocorre num momento político conturbado: a época da ditadura militar. Entra em cena o movimento tecnicista, o qual reservava ao professor apenas o papel de transmitir os conteúdos previstos para formar o indivíduo para o mercado de trabalho. Obviamente o currículo refletia o momento histórico brasileiro, pois era formulado por tecnocratas, tendo como objetivo maior limitar o papel do professor enquanto formador de opinião: “o educador deixa de ser autor de sua prática para ser executor de um ensino programado por atores alheios à realidade social e escolar do País.” (MESQUITA; COELHO, 2008, p. 168). Como consequência, o professor foi deixando de planejar, passando a usar materiais didáticos que fizessem esse trabalho por ele.

Com o fim da ditadura militar e as mudanças então ocorridas na sociedade brasileira, as tendências progressistas do campo da educação ganham força, sendo vistas com alternativa ao ensino tecnicista. Boa parte dos métodos de ensino progressistas não havia sido institucionalizada pela sociedade capitalista da época, e por esse motivo, estavam normalmente presentes em contextos não formais de ensino. Além disso, elas não tiveram a adesão do professorado, pois o planejamento nessas tendências exigia uma maior participação do aluno, o que aparentemente tirava o controle da prática pedagógica das mãos dos docentes.

As pedagogias progressistas lançaram as bases para a disseminação de tendências críticas, que por sua vez, advogavam um ensino centrado no contexto social em que os discentes estão inseridos. O propósito não é formar exclusivamente para o mercado de trabalho, e sim para o convívio social como um todo, isto é, formar cidadãos. O conhecimento é visto como uma importante base de transformação social, cabendo ao professor aproximar os conteúdos

escolares das situações vivenciadas pelo aluno. Nessa ótica, o docente tem autonomia sobre sua prática pedagógica:

o planejamento de ensino vai exigir do professor competência técnica, na medida em que a sua contribuição será determinante para os fins a que se propõe a pedagogia crítico-social dos conteúdos: promover a igualdade de oportunidade para todos no processo educacional. O professor não só deve ter maior conhecimento dos conteúdos de sua disciplina como o domínio das formas de transmissão. (MESQUITA; COELHO, 2008, p. 171).

O neoliberalismo começa, a partir de 1990, a disputar espaço no campo educacional com as tendências críticas. As ideias de planejamento e gerenciamento da qualidade total, presentes até então em contextos administrativos, ganham espaço na educação. Na educação pública, os sistemas de ensino organizam seus currículos formais com o objetivo de uniformizar o ensino e buscar a excelência na aprendizagem, a pretexto de melhorar os índices educacionais. As escolas públicas passam a funcionar como “filiais” dentro de um sistema global, regulado pelas instâncias governamentais a que estão filiadas. Caberia às escolas apropriarem-se do currículo formal e elaborarem seus próprios planejamentos, adequando-os às demandas impostas pela rede de ensino. Sobre esse planejamento ocorrido no interior das escolas, Fusari (1990, p. 52) argumenta:

Em primeiro lugar, é preciso que o grupo de educadores da escola sinta e assuma a necessidade de transformar a realidade da escola-sociedade e conceba o planejamento como um dos meios a serem utilizados para efetivar esta transformação. Vale insistir que o trabalho de planejamento e, conseqüentemente, a tarefa de preparar (pensar e redigir), vivenciar, acompanhar e avaliar planos de ensino são ações e reflexões que devem ser vivenciadas pelo grupo de professores e não apenas por alguns deles.

Ainda dentro da mesma discussão, Thomazi e Asinelli (2009), em pesquisa com um grupo de professoras do ensino fundamental de escolas públicas e privadas, investigaram se havia, no âmbito escolar, um momento dedicado exclusivamente ao planejamento das atividades em sala de aula (mais especificamente de leitura). Elas entrevistaram as professoras e tentaram estabelecer, a partir das declarações dadas, as relações entre os comportamentos individuais e coletivos dentro de cada grupo. Diante dos achados, elas classificaram as professoras em três tipos, de acordo com o grau de envolvimento nas tarefas de planejamento dentro da escola: individual, independente e coletivo.

O grupo categorizado como individual engloba as docentes que não receberam qualquer orientação para o planejamento e também não tiveram oportunidade de trocar ideias com algum colega da própria escola. Isso não significa que elas não buscaram orientação: muitas afirmaram

conversar com colegas de outras escolas (sejam professoras ou supervisoras) e/ou buscar orientações nos materiais didáticos. Em todo caso, a escola não dedicava tempo ao planejamento, pois escanteava a maior parte das decisões relativas ao pedagógico da instituição: “Nessas escolas não há um espaço institucionalizado para a discussão da prática de ensino, para a troca de ideias e de experiências entre professores, enfim, não há uma reunião oficial com a finalidade de analisar e refletir sobre o planejamento.” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p. 186).

As docentes da segunda categoria, denominada independente, recebem orientações das supervisoras e conhecem os currículos formais destinados ao seu âmbito educativo, mas preferem elaborar um planejamento próprio. De certa forma, essas professoras se assemelham em muitos aspectos àquelas pertencentes ao tipo individual; a diferença é que elas recebem orientações da supervisão ou da própria rede. Assim, reconhecem que, mesmo tendo sua autonomia, precisam seguir algumas determinações externas. As autoras comentam que parte da decisão de optar por um currículo próprio também pode residir no fato de que alguns professores ainda têm certa desconfiança em compartilhar suas experiências com colegas de trabalho.

No grupo identificado como coletivo, todas as entrevistadas afirmaram ter reuniões periódicas com colegas ou supervisores para discutir o planejamento. Nas reuniões avaliam-se as práticas realizadas, sendo retomadas apenas aquelas consideradas exitosas. Os docentes também têm momentos específicos para estudo de textos teóricos para auxiliar na prática pedagógica. No entanto, mesmo os planejamentos coletivos sofrem influência das instituições nas quais são concebidos, sendo tal influência permeada por diversos atores cujos papéis de regulação estão mais ou menos claros para o grupo de docentes. Esse contexto em que o professor socializa sua prática com outros colegas favorece a unidade da instituição escolar, ao mesmo tempo em que pode afetar a autonomia de cada docente dentro de sala de aula.

É possível perceber que, nas três situações, as professoras dialogam com outros sujeitos durante a construção do currículo e sofrem influências de diversos setores sociais nessa construção. Assim, o currículo é visto como um produto social, porque é construído e reconstruído no interior da escola. O espaço escolar reproduz a dinâmica social, com todas as disputas das forças presentes na sociedade. Thomazi e Asinelli (2009) apoiam-se na teoria da construção social da realidade, na tentativa de explicar a influência da sociedade na construção curricular. Para elas, os professores passam por três momentos na elaboração do currículo:

1. a exteriorização – compreenderia o momento em que o professor compartilha suas práticas com outras pessoas, construindo seu planejamento de forma coletiva, em constante diálogo com o meio social.

2. a objetivação – acontece quando os produtos exteriorizados pelo homem tornam-se objetos, possuindo uma autonomia relativa dentro da sociedade. Essa objetivação acontece de dois modos na construção social do currículo: a) ele é entendido como um objeto autônomo, com uma existência independente; b) ao mesmo tempo, é visto como um produto coletivo, acessível e compartilhado por todos.

3. a interiorização – acontece quando o docente apreende as diversas experiências vivenciadas por ele na construção curricular e consegue elaborar um modelo próprio de ensino, que reflete as suas concepções (epistemológicas, profissionais, dentre outras).

Pensar um planejamento que avance na direção de uma formação reflexiva exige que o professor interiorize o currículo. Esse processo de interiorização, entendido como a última etapa de apreensão da realidade subjetiva, é de suma importância para que o professor se reconheça como parte desse currículo: “Ao desempenhar papéis, o indivíduo participa de um mundo social. Ao interiorizar esses papéis o mesmo mundo torna-se subjetivamente real para ele.” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 103).

Para finalizar este tópico, gostaríamos de reforçar algumas considerações feitas até aqui. Acreditamos que o planejamento, compreendido como um processo de reflexão, é imprescindível para a organização da prática pedagógica. Fusari (1990) critica a prática recorrente de transformar o planejamento em uma mera atividade burocrática de preenchimento de documentos, prática essa que reforça a ideia do professor como simples executor de instruções e que contribui para o processo de sua desprofissionalização. É preciso tomar o planejamento de ensino uma atividade, de fato, pedagógica.

Gimeno Sacristán (2000) também trata da reflexão em torno dos conteúdos de ensino. Para ele: “O planejamento, enquanto é uma função dos professores, deve servir para *pensar a prática antes de realizá-la*, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 297, grifo original). Ele ressalta que essa atividade exige um professorado capacitado a analisar os conteúdos a serem ensinados, realizando suas escolhas tendo em vista, entre outros elementos, as metas de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto a ser destacado é que o ato de planejar depende da concepção de currículo. Vimos que, por muito tempo, predominaram, no Brasil, visões tradicionais do ensino, as quais concebiam o professor como mero reprodutor de conteúdos e executor de aulas prontas. Atualmente, em nosso país, muitas propostas curriculares defendem, em seus discursos, que o currículo seja compreendido de um ponto de vista crítico, a partir do qual o estudante vivenciaria em sala de aula experiências relevantes para a sua formação como cidadão, sendo

o professor um mediador no processo de ensino-aprendizagem. Gimeno Sacristán (2000, p. 288) trata a questão da seguinte forma:

A prática da função de planejar o currículo depende, em primeiro lugar, do que se entenda por isso. Evidentemente, se o currículo é composto de uma seleção de tópicos de conhecimentos relativos a diversas áreas ou disciplinas, o plano supõe sua estruturação para serem ensinados-aprendidos. Se o currículo é para provocar uma série de experiências ou processos, a ênfase está nos aspectos pedagógicos de ordem metodológica, e o plano curricular torna-se a organização dessas experiências e dos ambientes que as favorecem.

É importante pontuar ainda que, em qualquer que seja a situação, o planejamento está inserido em contextos estatais reguladores, os quais influenciam diretamente não somente esse planejamento como a prática pedagógica de cada professor. Isso pode ser constatado através da presença de gestores e supervisores nas reuniões de planejamento, da cobrança pelo preenchimento de diários e sistemas de monitoramento de conteúdos, da divulgação de índices e desempenho estudantil, entre outros. Tudo isso afeta a prática do professor durante o ato de planejar, pois ele acaba sendo pressionado a seguir as diretrizes adequadas ao projeto cultural presente no currículo formal de sua rede e/ou de sua escola.

Por outro lado, independentemente das interferências externas sobre o planejamento de ensino, ele sempre irá trazer marcas de modelação docente: “No momento em que o planejamento passa aos detalhes do cotidiano e, sobretudo, quando ele é dirigido à sala de aula é possível atribuir maior peso aos aspectos individuais dos professores.” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p. 190). Essas marcas estão presentes de forma mais perceptível no espaço da sala de aula, onde o docente opera o currículo de forma mais autoral, refletindo sobre sua prática. Esse é o assunto do próximo e último tópico desta seção.

#### 1.4 COMO SE (RE)INVENTA O CURRÍCULO NA PRÁTICA DOCENTE?

O professor é um ator importante no complexo processo de construção do currículo, já que acompanha de perto as inúmeras transformações ocorridas nesse processo, sendo responsável também por muitas delas. Ao retomarmos o sistema proposto por Gimeno Sacristán (2000), vemos que, a partir do momento em que o currículo é modelado pelos professores, começam a atuar forças condicionantes provenientes do âmbito escolar. Nesse sentido, a existência de um planejamento elaborado *a priori* não é suficiente para que o professor possa garantir a aprendizagem dos alunos, pois a cada aula ele precisará reinventar o currículo:

A aula, por sua vez, deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os alunos, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas; estimular os alunos ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos alunos atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira. (FUSARI, 1990, p. 47).

A ideia do professor como articulador da aprendizagem é recente no campo educacional. Situar essa concepção na construção curricular significa conceber o professor como sujeito ativo, o qual modela o currículo tendo em vista seu contexto social. Essa ação de modelação, mesmo perpassada por instâncias regulatórias, define o andamento da aprendizagem. É preciso reconhecer esse papel docente para se (re)pensar todo o desenvolvimento curricular: “Quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades de determinados alunos, ressaltando os seus significados, de acordo com suas necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural?” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 168)

A essa modelização do currículo na prática pedagógica Perrenoud (1995) dá o nome de currículo real, em oposição ao currículo formal, como já comentado em tópico anterior. Cabe ao professor, como mediador do processo de ensino-aprendizagem, construir sua prática levando em consideração aspectos como: orientações do currículo formal, saberes docentes, representações sociais, formação profissional, conhecimentos prévios dos alunos, entre outros. Porém, exercitar o papel de mediador de aprendizagem não é simples. Mesmo o planejamento mais minucioso não seria capaz de prever todas as interações presentes no cotidiano escolar, como bem assevera o mesmo autor:

O currículo real nunca é a estrita realização de uma intenção do professor. As actividades, o trabalho escolar dos alunos escapa parcialmente ao seu controle, porque, no seu percurso didáctico, nem tudo é escolhido de forma perfeitamente consciente e, sobretudo, porque as resistências dos alunos e as eventualidades da prática pedagógica e da vida quotidiana na aula fazem com que as actividades nunca se desenrolem exactamente como estava previsto. (PERRENOUD, 1995, p. 51).

Outros autores também tratam desse currículo que acontece na prática pedagógica. Young e Whitty (1977 apud GOODSON, 1995) distinguem currículo como fato e currículo como prática. O primeiro contemplaria um conjunto de conhecimentos construídos pela sociedade a serem transmitidos pela escola, vista esta como um lugar de difusão cultural. Esses conhecimentos, construídos na ação pedagógica de professores e alunos, corresponderiam ao currículo como prática.

Na ótica de Macedo (2006), ao estabelecer diferença entre currículo pré-ativo e ativo, Goodson (1995) assemelha-se aos autores citados anteriormente. A mesma autora faz uma crítica a interpretações equivocadas advindas dessas diferenciações, as quais não colocam tais dimensões do currículo (fato/prática ou pré-ativo/ativo) como interligadas: “[...] ainda que Young e Whitty (1977) e Goodson (1995) advoguem a integração entre essas dimensões do currículo, a sua própria existência acaba por reforçar a separação entre produção e implementação de propostas curriculares, consolidando uma visão prescritiva do currículo.” (MACEDO, 2006, p. 101).

Uma concepção diferenciada é sugerida por Gimeno Sacristán (2000), que propõe um sistema curricular com seis níveis de construção: quais sejam: prescrito, apresentado, moldado pelos professores, em ação, realizado, avaliado<sup>3</sup>. Todos os níveis sofrem influência de diversos campos da sociedade, e essa influência torna-se mais presente no âmbito escolar, em virtude da agregação de alguns condicionantes escolares ao sistema. O nível correspondente às ações em sala de aula é chamado de currículo em ação, conceituado pelo próprio teórico da seguinte forma: “É na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais, como elementos básicos, sustentam o que é a ação pedagógica, que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares.” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Evidentemente, assim como acontece no planejamento, a concepção de currículo predominante no contexto em que o professor está inserido é determinante de sua ação pedagógica. De um ponto de vista tradicional, o professor não teria autonomia para interferir na construção do conhecimento, cabendo-lhe apenas a tarefa de repassar os conteúdos. Essa é, sem sombra de dúvidas, uma visão ingênua. Por mais numerosos e eficientes que sejam os mecanismos de controle sobre a prática do professor, é preciso considerar a sua margem de autonomia para decidir o que e como ensinar:

Ver os professores como meros executantes da política imposta desde cima é incorreto. Os professores distorcem essa política antes de serem fiéis aplicadores... para adaptá-las às necessidades que percebem em seus alunos, de modo que o conteúdo ensinado a estes é provavelmente um compromisso entre o conteúdo oficialmente adotado e as necessidades dos alunos tal como o professor as percebe. (BROPHY, 1982, p. 3 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 172).

Quando essa “distorção” acontece, o docente marca posição nesse território de disputas, reafirmando sua autonomia e modelando o currículo frente às situações de ensino vivenciadas.

---

<sup>3</sup> Ver figura 1.

Para Arroyo (2013, p. 37): “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados.”.

Alguns programas de ensino têm buscado alinhar os objetivos curriculares com demandas exteriores ao contexto escolar propriamente dito (avaliações externas, índices educacionais, pesquisas acadêmicas, entre outras), relegando ao professor apenas o papel de validador desses documentos. No entanto, como já afirmado, entendemos que, na sala de aula, o professor agencia o currículo de forma mais autoral, adaptando a todo tempo os conteúdos presentes nos programas. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p. 175): “[...] nenhuma tarefa é um esquema tão acabado e inequívoco que não ofereça possibilidades para a interpretação pessoal de cada professor [...]”.

O professor cuja visão de currículo aponta para uma perspectiva crítica também compreende que os objetivos escolares precisam ser ajustados em função dos objetos de ensino do componente curricular. Tal ajuste é influenciado por inúmeras variáveis (como infraestrutura física da escola, materiais disponíveis, condições do espaço escolar, dentre outras), afetando diretamente a prática pedagógica realizada em sala de aula. Ao apropriar-se do currículo proposto pela sua rede de ensino e/ou pela sua escola, o docente planeja sua ação didático-pedagógica considerando, entre outros aspectos, tanto as orientações advindas dos documentos oficiais quanto suas representações dos conteúdos a serem ensinados:

Quanto aos objetivos e programas escolares, pode-se descrever o trabalho curricular dos professores como um contínuo vaivém entre as exigências dos programas e as obrigações da realidade da matéria. Esse vaivém supõe da parte deles uma interpretação hierarquizada dos programas, quer dizer, uma interpretação que retém os elementos considerados importantes ou necessários para os alunos e as avaliações da escola. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 211).

Tanner e Tanner (1980 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000) classificam os professores em três níveis, tendo em vista sua independência profissional frente ao currículo. No nível da imitação-manutenção, os professores realizariam suas atividades sem questionar o que é proposto. No segundo nível estão os mediadores, cujo trabalho de modelação considera os recursos disponíveis e realiza as adaptações necessárias para a sua prática. Já o docente criativo-gerador assemelha-se ao mediador, com a diferença de que ele diagnostica os problemas surgidos na prática e busca alternativas para os mesmos, atuando como um investigador dentro da própria ação pedagógica.

Esse último grupo aproxima-se da ideia de professor pesquisador, conceito criado por Lawrence Stenhouse e seus seguidores na Inglaterra. Para esse grupo de estudiosos, ao refletirem sobre suas próprias práticas, os professores podem intervir no cotidiano escolar, usando os conhecimentos sistematizados em pesquisas como fonte de melhoria do ensino. Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) identifica um diferencial na figura do professor pesquisador: “O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso, ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.”.

Assim, o professor pesquisador seria o que Schön (2000) chama de profissional reflexivo. Em suas considerações, esse autor estabelece uma distinção entre conhecer-na-ação e reflexão-na-ação. O primeiro processo seria uma resposta espontânea do professor a uma situação de aprendizagem a ele apresentada. Quando essa situação fornece ao profissional uma resposta inesperada, acontece a reflexão-na-ação. É por meio dessa reflexão que o professor repensa seus procedimentos rotineiros e ensaia novas formas de construir sua prática, experimentando outros métodos durante sua ação pedagógica:

A reflexão gera o experimento imediato. Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor. [...] Experimentos imediatos podem funcionar, no sentido de proporcionar os resultados pretendidos, ou podem produzir surpresas que exijam uma maior reflexão e experimentação. (SCHÖN, 2000, p. 34).

A reflexão-na-ação aguça o olhar docente para as surpresas do cotidiano escolar, pois sabemos que a dinâmica das atividades escolares não compreende apenas atividades rotineiras. Para Alves e Oliveira (2010, p. 87), “cotidiano é o conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia a dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)”. Dessa maneira, as nossas ações têm dimensões imprevisíveis, na medida em que são fruto das relações dinâmicas estabelecidas com o nosso meio. Como a tradição das teorias curriculares desconsiderava a influência dos fatores sociais na aprendizagem, observar o cotidiano escolar a partir de uma perspectiva crítica implica compreender a dinâmica curricular a partir dos currículos efetivamente vivenciados em sala de aula.

Para entender como os professores agem em suas práticas cotidianas, é necessário entender as redes presentes nos espaços em que ele está inserido, pois elas afetam suas possibilidades de atuação. À vista disso, os currículos (re)criados pelos professores, cuja

modelação inicia-se ainda no planejamento, são resultantes do diálogo entre as propostas formais apresentadas pela rede de ensino e as possibilidades de implantação dessas propostas no cotidiano escolar, sendo esse diálogo perpassado por práticas e discursos regulatórios e/ou emancipatórios. Cabe ao docente, portanto, “filtrar” essas informações e articular seu ensino de forma mais ou menos autônoma, refletindo continuamente sobre sua ação pedagógica.

No tocante ao ensino de língua portuguesa, o currículo sofreu muitas mudanças ao longo dos anos na educação brasileira, determinadas por fatores como contexto histórico e sociopolítico, tendências pedagógicas, concepções de língua e linguagem, documentos curriculares oficiais, programas educacionais de formação, entre outros. Tudo isso afetou e ainda afeta diretamente a forma como o professor de língua portuguesa concebe e exerce o trabalho com a língua materna em sala de aula. Assim, as mudanças no ensino de língua portuguesa e suas implicações para a prática pedagógica serão o foco da discussão da seção seguinte.

## 2 TRANSFORMAÇÕES DO CURRÍCULO EM LÍNGUA PORTUGUESA (LP)

*A reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem – porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.*

João Wanderley Geraldi

Atualmente muitos teóricos defendem a concepção de linguagem como forma de interação. A adoção dessa concepção implica “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006a, p. 41). Tal ideia começou a ser difundida no Brasil em meados dos anos 1980, mas ficou bastante conhecida a partir da publicação de alguns documentos curriculares que traziam os gêneros textuais como foco do ensino de língua materna, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

O impacto do sociointeracionismo no contexto do ensino de língua portuguesa da época foi significativo. Como em toda mudança de paradigma de ensino, apesar de haver uma certa resistência por parte dos professores, aos poucos os gêneros textuais foram conquistando seu espaço nas práticas pedagógicas de língua materna. Inicialmente, muitos docentes, ainda apegados a um ensino estruturalista, trabalharam os gêneros numa perspectiva de modelos textuais estáticos: eram exploradas as características específicas do gênero, sem que, no entanto, fossem considerados os contextos sociais que os envolviam.

Mais recentemente percebemos que alguns docentes compreendem os pressupostos teóricos sociointeracionistas e trabalham, em sala de aula, com os gêneros textuais como modelos relativamente estáveis de texto, articulados aos eixos de ensino ou práticas de linguagem. Em pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, Botler (2013), ao observar as práticas de duas docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, constata, entre outros resultados, que as professoras são coerentes em relação a suas concepções de gêneros e suas práticas em sala de aula, trabalhando com os gêneros orais de forma sistemática e baseadas numa perspectiva sociointeracionista.

Acreditamos que o interacionismo sociodiscursivo trouxe contribuições significativas para o ensino de português e seus frutos ainda estão surgindo. Dentre essas inúmeras contribuições, destacamos algumas que julgamos pertinentes: 1) a mudança de concepção de linguagem, sendo a língua agora entendida como forma de interação social; 2) o ensino de

português por meio de uma gama variada de gêneros textuais; 3) a importância de se compreender a oralidade como um eixo norteador do ensino de língua materna.

Até chegar a essa perspectiva de ensino sociointeracionista, o português como componente curricular sofreu muitas adaptações, sempre vinculadas ao contexto social de cada época, pois, como já dito na seção anterior, o currículo é um campo do saber que sofre interferências de vários atores (seja do Estado, dos professores, dos gestores, entre outros). Assim, começaremos a discussão fazendo uma retomada do ensino de língua portuguesa no Brasil, contextualizando os períodos históricos e as mudanças curriculares a eles correspondentes. Em seguida, recapitularemos as concepções de língua e linguagem que perpassaram o ensino de língua portuguesa ao longo dos anos, para, enfim, tratarmos dos objetivos para o ensino de língua portuguesa e os eixos norteadores desse ensino.

## 2.1 COMO O ENSINO DE LP NO BRASIL MUDOU AO LONGO DOS ANOS?

A presença da língua portuguesa em nosso país, como já é de conhecimento geral, começou com a chegada, em 22 de abril de 1500, do navegador português Pedro Álvares Cabral. Mas, apesar de o português ser a língua de nossos colonizadores, quando foi transformado em componente curricular da educação básica, passou e ainda passa por várias mudanças. Ao se tornar objeto de ensino, a língua sofre transformações que refletem o seu caráter de objeto de conhecimento, como bem pondera Batista (1997, p. 3 apud BUNZEN, 2011, p. 887): “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua ou a história mesma), mas, antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas.”

Por muitos anos a língua portuguesa não foi considerada como objeto de ensino institucionalizado, apesar de já existirem práticas de ensino de língua em território brasileiro. Tais práticas iniciaram-se por meio da catequese dos índios, exercida pelos jesuítas recém-chegados a nossas terras. Esse primeiro período é denominado por Saviani (2013) de pedagogia basiliana (1549-1599) e seu público eram meninos órfãos portugueses e crianças indígenas. É nítida, nesse período histórico, uma visão colonizadora e mercantilista do ensino de língua, como também uma intenção religiosa de garantir mais adeptos do catolicismo.

No plano de ensino criado pelo Padre Manuel da Nóbrega, o aprendizado da língua portuguesa era oralizado (voltado para os indígenas), seguido de atividades de leitura e de escrita com fins doutrinários. O estudo da gramática latina era direcionado apenas para os filhos

dos homens da elite que desejassem fazer cursos superiores na Europa. Esse ensino oralizado do português europeu amplia-se com o trabalho de José de Anchieta, o qual se utilizava do tupi, tida como a língua geral da colônia. Segundo Lorensen (2014, p. 156): “O português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social. Os jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo, o objetivo era a evangelização pela língua geral. O português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais.”. Isso dificultava a introdução da língua portuguesa, mesmo como segunda língua, entre os nativos, pois seu uso restrito a contextos formais acabava por distanciá-la dos colonos.

Com a morte do Padre Manuel da Nóbrega, em 1570, e a expansão da Companhia de Jesus na colônia, teve início a institucionalização da pedagogia jesuítica. Essa institucionalização é representada pela utilização da *Ratio Studiorum*. Tratava-se de um plano de ensino composto por regras diversas, privilegiando-se os estudos do latim e do grego e excluindo-se completamente o ensino do português europeu do currículo. A catequese dos índios dá lugar a uma educação classicista, voltada aos filhos da classe dominante. O caráter retórico-gramatical desse ensino centrava-se na leitura de textos literários clássicos da cultura greco-romana e no bom uso das línguas clássicas, especialmente o latim. Por conta disso, todo o ensino realizava-se por meio da língua latina, não restando espaço para as línguas vernáculas. Sobre a ausência da língua portuguesa no currículo do Brasil Colônia, Soares comenta (2012, p. 145, grifo original):

[...] não havia nem condições *internas* ao próprio conteúdo – que ainda não se configurara como área de conhecimento, a que faltava uma tradição como área de estudos – nem condições *externas* a ele – seu uso apenas secundário no intercuro verbal, a precariedade de seu estatuto escrito, na incipiente sociedade brasileira, enfim, seu pouco valor como bem cultural – para que o português adquirisse estatuto de disciplina curricular.

Com a intensificação do tráfico negreiro no Brasil realizado em meados de 1630 pelos holandeses, motivada pelas ocupações das regiões produtoras de açúcar, a mão de obra indígena é relegada a segundo plano. A pedagogia jesuítica começa a entrar em decadência e surge novamente a necessidade de se ensinar o português europeu nas colônias, objetivando um ensino voltado ao mercantilismo. Para responder a essa necessidade do reino português, a Carta Régia de 1757 determina a oficialização da língua portuguesa em Portugal e nos territórios sob o seu domínio. Sebastião José de Carvalho e Melo, popularmente conhecido como Marquês de Pombal, logo no início de seu mandato como primeiro ministro real proíbe o uso das línguas indígenas no território brasileiro e impõe o ensino exclusivo de língua portuguesa na colônia,

contribuindo para a efetivação do domínio dos colonizadores, uma vez que a língua é parte da identidade de um povo.

O Marquês de Pombal instituiu várias reformas educacionais. A primeira dessas reformas, referente aos estudos menores (que compreendiam os ensinos primário e secundário), efetivada por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou o fechamento dos colégios jesuítas, delegando o ensino aos professores régios nomeados pela Coroa. Com o fim da pedagogia jesuítica e o crescente uso do português europeu na colônia, a língua portuguesa começa a disputar espaço com a Gramática (inicialmente voltada ao ensino das línguas clássicas como latim, grego e hebraico) e a Retórica no ensino secundário. Nesse contexto, o português serviria de apoio ao aprendizado da gramática latina: “a língua portuguesa, a língua significativamente então denominada ‘vulgar’, deveria ser instrumento para aprender a gramática latina, até esse momento ensinada falando-se e lendo-se em latim.” (SOARES, 2012, p. 147).

As reformas pombalinas, embora consideradas por alguns autores como controversas, tiveram forte influência no contexto educacional do Brasil, inclusive no tocante à língua portuguesa, pois, a partir delas, a língua começa a ser valorizada no contexto escolar. Além disso, essas reformas, baseadas nos ideais do despotismo esclarecido, contribuem para a introdução de um ensino mais laicista, desprezado dos preceitos religiosos veiculados pela pedagogia jesuítica. Com a independência do Brasil em 1822, inicia-se um novo período histórico, cujos efeitos também serão estendidos ao âmbito educacional.

Durante o período imperial, cria-se, em 1837, o Colégio Dom Pedro II, cujo público eram os filhos da elite econômica e política e que se tornou um modelo para o ensino secundário no país. De acordo com Soares (2012, p. 148-149): “[...] o estudo da língua portuguesa foi incluído no currículo sob a forma das disciplinas retórica e poética, abrangendo esta a literatura; curiosamente, só no ano seguinte, em 1838, o regulamento do Colégio passa mencionar a gramática nacional como objeto de estudo.”. Inicia-se, portanto, o processo de institucionalização da língua portuguesa como componente do currículo escolar.

A reforma de Couto Ferraz, em 1854, cria as disciplinas Leitura e Recitação de Português, e Exercícios Ortográficos no ensino secundário. Como conteúdos da primeira estavam a leitura de autores portugueses e brasileiros, enquanto a outra ocupava-se do ensino das regras ortográficas do português europeu, ainda que não houvesse algum acordo ortográfico institucionalizado. O objetivo era formar os estudantes para seguir carreiras públicas e profissões liberais, compreendendo-se o bom uso do vernáculo como pré-requisito essencial

para o exercício de tais funções. Esses três componentes são fundidos e recebem o nome de “Português”.

Inicialmente, essa nomenclatura foi utilizada apenas para o 1º ano do ensino secundário, mas, em virtude da exigência da língua portuguesa nos exames para acesso ao ensino superior (os chamados “exames preparatórios”), e da criação do cargo de professor de português, o ensino da língua vernácula começa a consolidar-se no ensino secundário, conforme confirma Razzini (2000, p. 33): “A partir de 1870 [...] a carga horária de português aumentou no Colégio Pedro II, ascensão que, provavelmente, determinou a diminuição da carga horária de latim neste mesmo currículo, marcando o início da decadência desta disciplina.”. As práticas de leitura dos clássicos e dos exercícios ortográficos conviviam com as atividades de escrita (composição), os estudos da gramática histórica e algumas análises estruturais da gramática filosófica.

A reforma de Leôncio de Carvalho, em 1878, transferiu o ensino de Português exclusivamente para as séries do primário, embora o vernáculo já estivesse incorporado às aulas de outros conteúdos escolares do secundário, inclusive nas aulas de retórica e poética. Em 1881, o português volta a ser ensinado em todos os anos do secundário no Colégio D. Pedro II, ultrapassando a carga horária do latim pela primeira vez desde 1877. Tendo em vista a crescente importância dada aos exames preparatórios, o Decreto n. 9647, de 2 de outubro de 1886, em seu artigo 3º, determinou que “O exame de português precederá a qualquer outro [...]” (BRASIL, 1886, p. 421), corroborando a crescente ascensão do ensino da língua portuguesa no fim do século XIX nas terras brasileiras.

No início da República, o ensino de língua portuguesa já tinha espaço garantido no currículo. A criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, ajudou na consolidação das disciplinas e conteúdos escolares. Entre as mudanças dessa época, ressalta-se a influência do Decreto n. 19.890/1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, dividindo esse ensino em dois cursos seriados: fundamental e complementar. O *Português* aparece como matéria em todas as séries do curso fundamental, direcionado para o bom uso da língua e a apreciação de autores literários importantes. Assim, o foco do ensino de língua materna no secundário era a leitura de textos literários clássicos, ao passo que no primário multiplicavam-se os métodos de alfabetização por meio de cartilhas (sendo a mais famosa delas a *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho).

A Terceira República (1934-1945) vê ganhar força o movimento da Escola Nova, no auge do Estado Novo de Getúlio Vargas. À época, Vargas, através da reforma Capanema, de 1942, constrói uma política linguística de cunho nacionalista, impondo a todo o país a “língua nacional”. Reprimiu-se, assim, o uso de outros idiomas, ainda que o país estivesse vivenciando

uma crescente chegada de imigrantes, funcionando a língua, nesse contexto, como um instrumento para coibir a disseminação de outras culturas. A gramática era estudada com o objetivo de ensinar os aprendizes a exprimir-se corretamente por meio da língua. Além disso, havia um trabalho com textos literários canônicos, por meio da apreciação cada vez mais crescente de escritores brasileiros, estando tais textos distribuídos entre as séries segundo temas específicos. Para Bunzen (2011, p. 898):

Essa questão é de extrema importância para percepção de fabricação da disciplina, pois entram em jogo os “temas” possíveis de serem abordados no trabalho com língua materna. Temos aqui indícios de como a disciplina escolar começa a imbricar objetos de ensino fixos pela tradição escolar como a literatura e a gramática com a organização de uma pedagogia da exploração temática.

Durante a Quarta República (1945-1961), as classes trabalhadoras começaram a reivindicar o acesso à educação escolar para seus filhos. Com isso, modifica-se o perfil do aluno de escola pública, antes predominantemente formado por alunos oriundos da elite econômica. Para atender ao grande número de alunos que chegavam às escolas, principalmente as públicas, iniciou-se um amplo recrutamento de professores. Ainda nessa época, começa a ser elaborado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Clemente Mariani, então ministro da Educação e Saúde, constituiu uma Comissão, a qual tinha como presidente Lourenço Filho, para a criação do anteprojeto da lei.

Não obstante o cenário educacional estar sofrendo profundas mudanças, inclusive com a difusão das ideias do escolanovismo, o ensino de português ainda era bem concentrado no estudo da gramática. As atividades em sala de aula compreendiam a interpretação de textos lidos, linguagem oral, ensino de normas gramaticais, exploração de vocabulário e redação. Os textos lidos eram majoritariamente pertencentes ao cânone literário dos séculos XVIII e XIX, indicando a presença ainda influente da tradição humanística nas aulas de língua materna. No entanto, apesar de se apresentarem em manuais separados, gramática e textos literários começam a se articular no ensino de língua, como constata Soares (2012, p. 152, grifo original):

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua, começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática.

Essa articulação torna-se mais perceptível nos anos 1960, quando alguns manuais didáticos já começavam a organizar-se em unidades com textos e tópicos gramaticais. Com a promulgação da primeira LDB, em 1961, ocorreu a descentralização da política curricular

nacional, delegando-se aos Estados a responsabilidade pela criação de suas políticas educacionais e tornando mais flexível a elaboração dos programas de ensino. O livro “Português no Ginásio” (1965), de Raul Moreira Lellis, trazia como eixos de ensino: Expressão Oral (com foco na Oratória), Expressão Escrita e Gramática Expositiva. Porém, mesmo com a presença do texto nas aulas de língua materna, seja por meio da apreciação do cânone literário, seja da prática da “composição” (produção textual), os estudos da gramática normativa ainda se mantiveram fortes.

Ainda no mesmo período, a ditadura militar entra numa fase mais dura de repressão e censura. Para favorecer os interesses desse Estado repressivo, a educação como um todo foi posta a serviço do desenvolvimento da nação. Com isso, proliferaram-se os cursos profissionalizantes e técnicos pelo país, cujo objetivo era formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. A Escola Nova entra em crise, favorecendo a ascensão da pedagogia tecnicista, a qual “[...] buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo.” (SAVIANI, 2013, p. 382).

Com a publicação da Lei n. 5.692/71, que fixava Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, o ensino de 1º grau, compreendendo oito séries escolares, tornou-se obrigatório e de responsabilidade do Estado. A medida tinha como objetivo o combate ao analfabetismo, além, é claro, do atendimento à demanda por trabalhadores instruídos. Tais mudanças também afetaram ensino de língua, o qual adquire um caráter estritamente instrumental: “A língua, no contexto ideológico (em pleno movimento militar pós-64), é considerada instrumento a serviço do desenvolvimento.” (RAUPP, 2005, p. 51). Dentro desse contexto desenvolvimentista, a teoria da comunicação ganha espaço nas aulas de língua. Segundo essa teoria, a língua seria um código utilizado pelos sujeitos para comunicar algo, independentemente do contexto e dos aspectos interacionais presentes no ato comunicativo.

Devido a tais pressupostos, o ensino da língua portuguesa sofre mudanças, inclusive, em sua nomenclatura: no 1º grau menor a disciplina passa a se chamar “Comunicação e Expressão” e, no 1º grau maior, “Comunicação em Língua Portuguesa”; no 2º grau a denominação usada era apenas “Língua Portuguesa”. Em todo caso, as novas nomenclaturas trazem uma ideia de uso da língua como código. Dentre as vantagens dessas mudanças, está a ampliação da variedade de textos presentes nas aulas de português: os textos literários dão espaço a outros, oriundos principalmente dos meios de comunicação de massa. No entanto, esse trabalho com o texto, apesar de apresentar alguns avanços na abordagem da língua em sala de

aula, privilegiava apenas aspectos instrumentais. Sobre essa incoerência, Zilberman comenta (2018, p. 2-3):

Por contraditória, é sedutora a ideia de que as disciplinas encarregadas do ensino da língua (Comunicação e Expressão, Comunicação em Língua Portuguesa e Língua Portuguesa) tenham reconhecido que comunicar era o objetivo precípua da aprendizagem, à época em que um governo autoritário recorria à censura para cercear manifestações de imprensa e da cultura quando identificava nelas algum laivo transgressivo ou contestador. Mas provavelmente não era por estimular o diálogo ou o debate que educadores e gestores foram levados a adotar um modelo pragmático para o ensino e a prática da língua portuguesa. Tratava-se, mais certamente, de uma adesão aos meios de comunicação de massa e à indústria cultural em uma época em que a sociedade brasileira empenhava-se em apressar o processo de modernização, e a economia nacional abria-se generosamente ao capital estrangeiro.

Os anos 1980 marcam uma forte ruptura no âmbito educacional, uma vez que diversas pedagogias contra-hegemônicas disputaram espaço com as pedagogias tecnicistas. A divulgação de pesquisas científicas em eventos e revistas acadêmicas especializadas acelerou a propagação dos estudos mais recentes. Essas ideias contra-hegemônicas foram disseminadas por teóricos renomados do campo curricular, como Miguel Gonzáles Arroyo e José Carlos Libâneo. A base teórica de parte dessas correntes pedagógicas contra-hegemônicas era o construtivismo, ou seja, colocavam-se os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem como ativos na construção de suas próprias hipóteses sobre a realidade.

No ensino de língua, as denominações anteriores, relacionadas à teoria da comunicação, dão lugar ao “Português”, nomenclatura retomada pelo Decreto Presidencial n. 91372/1986. Essa mudança, motivada pela disseminação e aplicação, na sala de aula, dos estudos linguísticos mais recentes, altera significativamente o ensino de língua materna, colocando os usos cotidianos como meio para favorecer o desenvolvimento da linguagem nos mais variados contextos sociais. Os textos presentes nos materiais didáticos já demonstravam essa mudança: “[...]os textos incluídos já não são escolhidos exclusivamente por critérios literários, mas também, e talvez sobretudo, por critérios de intensidade de sua presença nas práticas sociais [...]”. (SOARES, 2012, p. 156).

A mesma autora faz um breve resumo das significativas contribuições dessas teorias para as aulas de língua materna. A primeira grande contribuição viria da sociolinguística, cujas pesquisas alertavam para a diversidade de variantes presentes no espaço escolar. A linguística descritiva, por sua vez, contribuiu para o entendimento dos diversos níveis de formalidade e informalidade da língua, deslocando o foco do ensino de gramática, até então predominantemente normativo, para uma perspectiva funcional. A linguística textual, ao colocar o texto e seus usos sociais como o centro do ensino-aprendizagem de língua materna,

também contribuiu para que fosse diminuída a importância da gramática normativa. Igualmente significativa tem sido a contribuição da pragmática e da análise do discurso, ao relacionar os contextos de enunciação aos usos sociais da língua.

Os estudos da fala também sofreram um deslocamento conceitual: muda-se o foco na oratória e nas habilidades de falar corretamente, na direção dos diversos textos orais, inclusive aqueles do cotidiano, adotando-se também uma perspectiva interacionista no ensino da língua falada.

Em 1986, acontece a publicação do livro “Análise da Conversação”, de Luiz Antônio Marcuschi. Paralelamente a essa publicação, foram iniciados diversos estudos sobre a descrição da língua falada e seus contextos de uso. Entre eles, Marcuschi e Dionísio (2007) destacam como os mais lembrados: o Projeto NURC (Norma Urbana Culta), responsável por analisar a língua oral utilizada por falantes cultos dos grandes centros urbanos brasileiros; e o Projeto de Gramática do Português Falado, o qual buscava a construção de uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil.

Seguindo nesta retomada histórica, vemos que o contexto socioeconômico da década de 1990 era inicialmente de instabilidade. O fim da Guerra Fria era recente e os impactos desse fenômeno ainda eram sentidos pelo mundo inteiro. No Brasil, a economia foi diretamente afetada pelo *impeachment* do presidente Fernando Collor, o qual foi substituído pelo seu vice, Itamar Franco. Os anos seguintes foram de relativa estabilidade econômica, especialmente após a criação do Plano Real, em 1994, pelo Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, sendo o mesmo posteriormente eleito presidente por dois mandatos consecutivos.

Ainda na mesma década é promulgada a Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro ou LDBEN. Apesar de ser sancionada em 1996, seu texto já vinha sendo discutido antes mesmo da publicação da Constituição Federal de 1988. Na versão inicial da LDBEN, o artigo 4º define como dever do Estado “a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito”, como também a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Percebe-se aqui a mudança na nomenclatura dos níveis de ensino: o 1º e o 2º graus da Lei n. 5692/71 se tornam, respectivamente, ensino fundamental e ensino médio. A LDBEN também estabelece uma reorganização curricular em seu artigo 26, ao propor a criação de uma base nacional comum, o que motivou as discussões sobre a criação de um currículo oficial a nível nacional.

A difusão dos ideais neoliberais pelo país provocou profundas mudanças no cenário educacional, disseminando-se rapidamente o discurso do fracasso da escola pública, sendo esse discurso incorporado por algumas perspectivas pedagógicas da época. Segundo Saviani (2013),

as ideias pedagógicas desse período retomavam algumas teorias já conhecidas no cenário educacional brasileiro. Ele enumera quatro categorias centrais de organização dessas ideias: neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo.

O incentivo à produtividade e a refuncionalização da teoria do capital humano incidem diretamente no âmbito educacional, levando ao surgimento do neoprodutivismo. Assim, as teorias produtivistas predominantes na década de 1960 foram submetidas a uma reformulação: não caberia mais ao Estado garantir a preparação da mão de obra, e sim ao próprio indivíduo, assumindo ele a responsabilidade sobre sua capacitação e trajetória profissional. As premissas dessas ideias pedagógicas supõem uma pedagogia da exclusão, a partir do momento em que se admite que não há espaço para todos no mercado de trabalho. Instaura-se, assim, um ambiente de competitividade, incentivando as pessoas a fazerem mais e mais cursos, para garantirem o seu espaço na ordem econômica vigente.

O neoescolanovismo, por sua vez, retoma o lema “aprender a aprender”, segundo o qual o aluno é incentivado a buscar a resolução de problemas, ao passo que o professor seria o mediador da aprendizagem. Todavia, nos anos 1990 esse lema recebe um novo direcionamento: a busca pela aprendizagem deixa de ser uma busca voluntária pelo conhecimento para se tornar uma necessidade demandada pelo sistema capitalista, com suas rápidas e constantes transformações. A partir dessa visão pedagógica, caberia às instituições educacionais atender às demandas dos indivíduos, garantindo-lhes a permanência no sistema produtivo.

Durante o processo de concepção do neoconstrutivismo, as bases psicogenéticas do construtivismo piagetiano deixam de ser interpretadas a partir de um olhar behaviorista para serem compreendidas a partir de uma visão pragmática. A ideia de competências, que, na década de 1960, possuía um viés essencialmente cognitivo (baseado nas noções de assimilação e acomodação) é substituída por um olhar adaptativo que se estende ao meio social. Dessa forma, a chamada pedagogia das competências tem como objetivo “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.” (SAVIANI, 2013, p. 437).

É partindo de conceitos neoescolanovistas e neoconstrutivistas que o MEC publica, a partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como referência para a elaboração dos currículos de todo o país, seguindo o que está proposto no artigo 26 da LDBEN. A influência de tais teorias nesse currículo nacional pode ser verificada no trecho abaixo, extraído do volume 1 (intitulado Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais) da coletânea referente 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. (BRASIL, 1997, p. 28).

No tocante ao ensino de língua portuguesa, no volume 2 dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries do ensino fundamental), sugere-se uma abordagem interacionista em sala de aula, centrada nos usos cotidianos da língua, e coloca-se o texto como unidade de ensino: “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, 1997, p. 28). Essa abordagem centrada no texto compreende também o trabalho com a língua oral, como desdobramento da abordagem dos estudos da fala iniciada nos anos 1980. Também é trazida a ideia de ensino por meio de projetos, inclusive com foco interdisciplinar e de modo articulado com a perspectiva interacionista de língua.

Da mesma forma que o volume dedicado às séries iniciais do ensino fundamental, o volume de língua portuguesa voltado para as séries finais também parte de uma concepção interacionista, consolidando uma nova perspectiva didática para as aulas de língua materna. A ideia do texto como unidade de ensino em sua estreita relação com os conceitos de discurso e gênero textual também é evidente nesse documento: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21). Retoma-se a noção de projetos, mas agora estes são vistos como uma forma de organização didática. Na mesma parte também aparecem os módulos, cujo objetivo seria favorecer uma aprendizagem progressiva.

Em 1999, são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em comparação com os documentos anteriores, a organização não se dá em volumes próprios para cada disciplina escolar, mas sim em partes definidas em relação a grandes áreas do conhecimento; estas, por sua vez, é que compreenderiam as disciplinas. O documento, portanto, foi dividido em quatro partes: I – Bases legais; II – Linguagens, códigos e suas tecnologias, III – Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e suas tecnologias. A parte de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” traz os conhecimentos referentes às seguintes disciplinas: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, educação física, arte e informática.

O documento, em suas Bases Legais, antecipa uma transformação social que ficou nítida nos anos seguintes: “É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.” (BRASIL, 2000, p. 5). Assim, a formação voltada à inserção no mercado de trabalho deveria ser acompanhada de uma preparação para a utilização de ferramentas tecnológicas.

Conforme já citado, a Língua Portuguesa aparece na parte II, dedicada às “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. Tomando como princípio que a língua é uma forma de interação social, o ensino de língua materna deve focar os usos cotidianos que o estudante faz da língua: “O trabalho do professor centra-se no objetivo do desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras [linguagens] em diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 2000, p. 18).

A unidade básica de ensino é o texto e o trabalho com a gramática normativa é posto em segundo plano. Assim, os PCNEM seguem propondo mudanças para o ensino de língua. Quanto à interdisciplinaridade, esta é colocada como um princípio para melhor compreender a adequação da linguagem aos diversos contextos sociais. Por fim, as competências e habilidades listadas são bem abrangentes, evidenciando o caráter de currículo mínimo do texto, aspecto destacado no próprio documento:

As competências que serão aqui objetivadas correspondem a uma visão da disciplina dentro da área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim indicar os limites sem os quais o aluno desse nível teria dificuldades para prosseguir nos estudos, bem como participar ativamente na vida social. (BRASIL, 2000, p. 19-20).

A última das ideias pedagógicas apontadas por Saviani (2013) para os anos 1990, chamada por ele de neotecnicismo, tem sua origem na pedagogia tecnicista, embasada em teorias administrativas que apregoavam princípios como racionalidade, eficiência e produtividade. A redefinição do papel do Estado (que passa a transferir e/ou dividir sua responsabilidade para com a educação pública) levou ao deslocamento do controle estatal: em vez de se buscar a qualidade no processo, centrando os esforços nos objetivos da aprendizagem, agora o foco recai sobre os resultados. É a partir desse movimento que surgem as avaliações em larga escala, com vistas a redirecionar os investimentos a partir dos resultados alcançados pelas instituições escolares. A noção de qualidade total apresenta, portanto, duas vertentes:

garantir o retorno dos investimentos a partir da divulgação dos resultados e estimular o espírito de competitividade entre as instituições escolares.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi o primeiro sistema de avaliação em larga escala a nível nacional. A primeira aplicação da Prova Brasil, como é conhecida hoje, ocorreu em 1990, inicialmente a partir do modelo da Teoria Clássica do Teste (TCT). Nessa perspectiva, presume-se que quanto maior é a quantidade de acertos do estudante, maior é o seu conhecimento sobre o objeto avaliado. A partir da aplicação do teste no ano de 1995, adotou-se a metodologia de análise da Teoria de Resposta ao Item (TRI), baseada na probabilidade de acerto por nível de complexidade de conhecimento de um item avaliativo. Em todo caso, o sistema de avaliação esteve sempre pautado em princípios neoconstrutivistas:

Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As informações produzidas visam subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais em esfera municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. (BRASIL, 2015, *online*).

O século XXI vê crescer os processos de globalização econômica. Instaure-se a era da revolução digital, a partir da popularização do computador e da ampliação do acesso à internet. No Brasil, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), tem impactos significativos sobre a educação: a criação de programas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento Estudantil (FIES) garantiram a democratização do acesso ao ensino superior, mesmo sob fortes críticas. Por meio da Lei nº 12.061, de 2009, é estabelecida a universalização do ensino médio gratuito. Nesse período também se expande o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), através da distribuição de livros didáticos a escolas públicas de todo o país.

Em relação aos currículos oficiais nacionais voltados para o ensino médio, em 2002 foram publicadas as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). A visão de ensino de língua como forma de interação é expressiva no texto oficial, embora em alguns poucos trechos associados aos PCNEM se depreenda uma concepção de língua como instrumento de comunicação. É notável a ênfase dada à necessidade do trabalho com textos falados nas aulas de português, percebida pela repetição da expressão textos orais sempre ao lado de textos escritos.

Temos ainda, como documento curricular publicado nessa década para o ensino médio brasileiro, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Para sua elaboração foi

criado um grupo de trabalho multidisciplinar, formado por professores pesquisadores de diversas áreas ligadas ao ensino. Após a publicação do documento preliminar, foram realizados cinco seminários regionais e um seminário nacional, nos quais representantes das equipes técnicas das secretarias de educação puderam analisar a proposta e dar suas contribuições. O processo de elaboração dessas orientações, iniciado em 2004, concluiu-se dois anos depois, com publicação definitiva do documento.

O texto deixa claro que, por se tratar de orientações, caberia à escola a delimitação dos conteúdos a serem trabalhados, mantendo o caráter de currículo mínimo já presente nos PCNEM: “Saliente-se, assim, que cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização.” (BRASIL, 2006, p. 35).

Com a crescente globalização, a década atual tem sido marcada, dentre outros pontos, pelas crises econômicas em diversos países, acompanhadas da competição por postos de trabalho e o conseqüente aumento das taxas de desemprego. Além disso, o rápido processo de industrialização das sociedades modernas provocou um processo de degradação ambiental, do qual fazem parte o aquecimento global e o aumento da frequência de desastres naturais. A nível nacional, é eleita a primeira presidenta do País em 2010: Dilma Rousseff, do mesmo partido de seu antecessor.

No âmbito educacional, a presidenta deu continuidade a diversos programas instituídos no governo anterior, além de criar outros, entre os quais figura o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Entre os objetivos do programa, estava a expansão da educação tecnológica por todo o país, o fortalecimento do ensino médio e sua articulação com a formação profissional, a formação de mão de obra qualificada, entre outros. Porém, em 2016 Dilma teve seu mandato cassado e em seu lugar assume o vice Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), permanecendo em exercício até o momento.

Em 2015, iniciaram-se as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, no mesmo ano, é publicada a versão inicial. Abre-se uma consulta pública *online* e busca-se a colaboração de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, por meio de pareceres. Em 2016, após a sistematização das contribuições recebidas na consulta pública, é publicada uma segunda versão. Para ampliar a discussão sobre o documento, são realizados seminários por todo o país com a participação de professores e gestores educacionais. É entregue ao MEC um relatório, produzido pelo CONSED e pela UNDIME, sobre as discussões realizadas nos seminários. Esse relatório subsidiou a produção da terceira e última versão do

documento, entregue ao CNE, o qual realizou audiências regionais para consulta civil sobre o texto final do documento curricular.

Sobre essa última versão preliminar, Jacob, Diolina e Bueno (2018), ao analisarem o documento, denunciam um conflito de interesses entre Estado e sociedade desde o início do processo de elaboração. No entanto, na terceira versão<sup>4</sup> constata-se a ausência de uma discussão mais ampla com a sociedade, inclusive com as instituições educacionais. As autoras defendem a tese de um favorecimento na seleção dos interlocutores responsáveis pela finalização do documento (entre eles, representantes de empresas privadas do setor educacional), desconsiderando-se o importante papel do professor nesse processo de construção curricular: “[...] há o desprestígio dos próprios profissionais da educação que receberão as prescrições e terão de adequá-las às suas ações diárias, o que reduz o papel do professor e reforça a ideia que seu trabalho é, na verdade, a aplicação de métodos e de conteúdos.” (JACOB; DIOLINA; BUENO, 2018, p. 91)

Em 2017 foi publicada a versão final para os anos de ensino da educação infantil e do ensino fundamental. O ensino fundamental aparece organizado em áreas do conhecimento, as quais possuem suas competências específicas, antecipando-se para esse nível de ensino uma tendência já presente nos documentos curriculares voltados para o ensino médio. O componente curricular língua portuguesa aparece na área de linguagens, tendo suas competências específicas distribuídas entre os anos iniciais e os anos finais. O documento segue a tendência já bem presente no ensino de língua materna em geral de considerar o texto como objeto do ensino, considerando também outras demandas da sociedade atual:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2017, p. 65).

A versão final voltada para o ensino médio foi publicada no ano de 2018 e retoma a mesma organização do PCNEM por áreas do conhecimento, sendo a área de linguagens e suas

---

<sup>4</sup> É importante ressaltar ainda que tal versão trata apenas da educação infantil e do ensino fundamental, sendo suprimida uma discussão polêmica à época em torno do ensino médio e de suas mudanças curriculares.

tecnologias a que abarca o ensino de língua portuguesa. É interessante notar que as habilidades específicas dos demais componentes curriculares dessa área (arte, educação física e língua inglesa) aparecem diluídas nas competências, diferentemente de língua portuguesa, cujas habilidades são apresentadas numa seção separada. Segundo o documento, o objetivo do componente língua portuguesa para o ensino médio seria:

[...] aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 490).

Durante essa breve retomada, citamos algumas concepções de linguagem/língua que nortearam/norteiam o ensino de língua materna no Brasil. Entendemos, portanto, que toda e qualquer prática de ensino de língua portuguesa pressupõe a escolha de uma concepção, articulada a opções pedagógicas e políticas, ainda que tal escolha não seja vivenciada de maneira radical, podendo haver aspectos de várias concepções nas práticas de um mesmo docente. Discutiremos sobre essas concepções a seguir.

## 2.2 QUAIS AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM QUE NORTEARAM/NORTEIAM O ENSINO DE LP?

Como vimos no tópico anterior, o ensino de língua portuguesa foi, ao longo dos séculos, permeado por diversas concepções de linguagem. No início do século XX, os paradigmas de linguagem predominantes eram o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. No primeiro deles, fundamentado principalmente nos estudos de Wilhelm Humboldt, entendia-se a língua como produto individual, desconsiderando-se a influência do contexto social na enunciação. Já no objetivismo abstrato parte-se das dicotomias de Ferdinand Saussure e toma-se a língua como um sistema arbitrário instituído socialmente, cabendo aos indivíduos apenas compreender as regras de seu funcionamento.

O Círculo de Genebra faz duras críticas a esses paradigmas. Em “Marxismo e filosofia da linguagem”, Volochínov (2017) adota uma concepção de língua como produto da interação humana, uma vez que ela sofre influência do contexto de enunciação. Essa corrente seria posteriormente chamada de interacionismo discursivo, tendo como seu principal representante Mikhail Bahktin. Geraldi (2006a), ao analisar as relações desses paradigmas com o ensino de

língua portuguesa no Brasil, sugere três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação.

De acordo com a primeira concepção, acredita-se que a linguagem é produzida de maneira individual e organiza-se a partir do pensamento de cada indivíduo, independentemente de aspectos sociais, culturais ou situacionais. Tal concepção iniciou-se na tradição gramatical grega e permaneceu em vigor até o século XX. Trata-se, portanto, de um ensino de língua que enfatiza a gramática descritivo-normativa: conceituar e classificar para entender e seguir as prescrições. As aulas eram baseadas na resolução de exercícios gramaticais, que consistiam, em sua maioria, na análise de palavras e orações e na memorização de nomenclaturas. No Brasil, essa concepção permaneceu dominante no ensino de língua materna até a década de 1960, mas ainda podemos ver seus reflexos na prática de muitos professores atualmente.

Tal concepção começou a ser questionada a partir da divulgação do pensamento de Saussure, que tomava a língua como conjunto de convenções necessárias para o uso da linguagem. No Brasil, seu principal representante foi Mattoso Câmara Jr., o qual fundou a Associação Brasileira de Linguística, em 1969. Diversas críticas feitas por estudiosos da língua, como Michel Pêcheux (fundador da análise do discurso), contribuíram para o desprestígio do estruturalismo. “Foram então percebidos como problemas três traços do estruturalismo que já vinham sendo criticados em outras áreas do conhecimento: seu caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista” (ILARI, 2011, p. 53). No entanto, não se pode negar a sua contribuição para os estudos linguísticos, pois, ao estabelecer a língua como objeto de estudo da linguística, estimulou a preocupação com o registro e o trato dos dados linguísticos, além de colocá-la como produto social.

As teorias de Saussure foram ampliadas por Roman Jakobson, principal nome da teoria da comunicação. Foi ele quem, baseado no esquema comunicativo de Bühler, propôs a existência de diferentes funções da linguagem, associadas aos diferentes elementos do processo de comunicação: emotiva ou expressiva (emissor), conativa ou apelativa (receptor), poética (mensagem), metalinguística (código), referencial ou informativa (referente), fática (canal). “A língua, nesse contexto, passa a ser considerada como instrumento de comunicação, concebida de tal forma que, sendo um código, alija o sujeito de um processo de interação, excluindo as tensões previsíveis em interações através da linguagem.” (BARROS, 2008, p. 42). As ideias derivadas dessa concepção foram largamente difundidas no ensino de língua materna em meados de 1970 no Brasil. Com a chegada da linguística aplicada no país, outros aspectos linguísticos passam a ser considerados, na ótica da pragmática e da sociolinguística.

Esses estudos renovam as discussões sobre concepção de língua e linguagem, culminando na última concepção apontada por João Wanderley Geraldi: a língua como forma de interação. Derivada, entre outros, dos estudos de Bakhtin, tal concepção vê a língua como forma de interação verbal, pela qual se estabelece uma relação dialógica entre os sujeitos que a utilizam. Assim, chega-se à conclusão de que determinadas ações só podem ser efetivadas por meio da língua, já que a mesma estabelece entre as pessoas vínculos que ultrapassam o plano meramente linguístico. Essa concepção exige, portanto, “uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.” (GERALDI, 2006a, p. 41).

Refletindo sobre a linguagem como forma de interação, diversos autores postularam suas teorias sobre o ensino de língua portuguesa, como Geraldi (1997, 2006a, 2006b), Suassuna (1995), Antunes (2003). Para eles, o ensino de língua portuguesa deve estar pautado na formação de um indivíduo socialmente atuante e crítico, capaz de usar a linguagem nos mais diversos contextos em que seja inserido. Para isso, esse ensino deve proporcionar aos estudantes a apropriação de recursos linguísticos e os mais variados meios de utilização da língua, sendo esta vista como prática social e construída numa relação dialógica entre os indivíduos participantes do ato comunicativo. Dessa forma, a linguagem seria vista como “*prática simbólica sócio-histórica, forma de ação entre os sujeitos*, condição mesma da *constituição* desses sujeitos.” (SUASSUNA, 2006, p. 38-39, grifo original).

Através dessa concepção de linguagem, os professores são levados a enxergar a língua como produto social, o que é fundamentalmente necessário se tivermos em mente a formação de um indivíduo que, ao final da educação básica, seja capaz de interagir em diversos contextos comunicativos, consciente de sua responsabilidade no funcionamento do todo social. Essa prática decorre da noção de linguagem como lugar de interação humana, tal como desenvolvida por Mikhail Bakhtin. Para esse autor, as relações construídas no meio social que envolve os indivíduos seriam fator determinante para a organização da interação verbal. “Bakhtin (1929/1988) considera que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro.” (MUSSALIM, 2009, p. 127).

Em sua obra *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2011) traz um importante conceito para os estudos da linguagem: a noção de gêneros do discurso. Pare ele, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dessa ou daquele campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Esses campos da atividade humana elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos

quais o autor deu o nome de gêneros do discurso. Esses gêneros são separados em primários e secundários, definidos por ele da seguinte forma:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

Para Schneuwly (2004), membro do Círculo de Genebra, os gêneros secundários deveriam ser o foco do ensino de língua materna. Partindo de uma perspectiva vygotskiana, o autor defende que o domínio dos gêneros secundários se apoiaria na vivência que o aluno já tem dos gêneros primários, sem que, no entanto, isso signifique a substituição de um tipo por outro. Ele coloca ainda que os gêneros secundários marcam uma ruptura importante, uma vez que não há mais uma vinculação imediata a uma determinada situação comunicacional normalmente vivenciada pelo estudante. Assim, a partir da confrontação de vários gêneros, haveria uma revolução nas operações de linguagem do aluno. Essa revolução consistiria na autonomia do controle de diferentes níveis de operação de linguagem, na livre possibilidade de escolha desses níveis e na combinação de diferentes gêneros.

A noção de língua como lugar de interação postulada por Bakhtin (2011) foi posteriormente ampliada pelos estudos conduzidos por diversos autores pertencentes ao Círculo de Genebra. Entre eles, Jean-Paul Bronckart retoma a noção de contexto como elemento essencialmente ideológico, defendida também por Volochínov (2017). A partir dessa noção, ele inspira-se, entre outros estudos, na teoria do agir comunicativo de Habermas (1987 apud BRONCKART, 2003) para criar uma metodologia de pesquisa em psicologia da linguagem, tendo como objeto o próprio contexto social.

Inicialmente, o teórico estabelece uma distinção entre agir geral e de linguagem. O agir geral compreende as atividades coletivas presentes nas interações entre os indivíduos e seu meio. Essas ações coletivas produziram os mundos que compõem o contexto. As atividades humanas gerais sofreram diversas transformações ao longo dos anos devido às necessidades de sobrevivência humana e às motivações de organização social. O contexto estaria, assim, em constante mutação devido às influências desse agir geral: “Enfim, esse ambiente, historicamente criado (contexto), exerce influências sobre os comportamentos individuais e dos grupos sociais, favorecendo o estabelecimento de restrições que, de certa forma, também inibem a liberdade e a criatividade individual.” (SOUZA, 2007, p. 169).

Já o agir de linguagem seria a atividade de uso da língua. Por meio da linguagem são estabelecidos e pactuados diversos aspectos das atividades coletivas, com vistas a organizar o meio social. Ao considerar-se a dimensão individual, a linguagem interiorizada transforma gradativamente o psiquismo, de natureza inconsciente, em pensamento consciente. Pelo fato de o agir de linguagem estar diretamente relacionado aos valores históricos e socioculturais de uma sociedade, os textos criados por meio desse agir também o são. “Assim, o texto, como entidade coletivamente constituída, não pode ser estável, porque os contextos social, histórico e linguístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e as formas de interação.” (SOUZA, 2007, p. 169).

O conceito de agir de linguagem seria, entre outras palavras, o agir por meio de textos. Para Bronckart (2003, p. 75), texto é “toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e autossuficiente, do ponto de vista da ação ou da comunicação”. Dessa forma, a ação de linguagem estaria relacionada às condições e finalidades das esferas das atividades humanas, já que estas elaborariam seus próprios discursos. Ao revisitar as noções de discursos primários e secundários defendidas por Bakhtin (2011), ele considera que apenas os últimos poderiam ser considerados verdadeiras ações de linguagem.

A proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo concebe a linguagem como “prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero” (GUIMARÃES, 2006, 348). O texto seria, então, materializado por meio dos gêneros, que são entidades relativamente estáveis, dado que toda interação social não pode ser completamente estável, mas também não é isenta de regras socialmente condicionadas. Bronckart posteriormente faz uma re colocação da questão de gênero, trazendo à tona o conceito de gênero textual, que é então adotado por outros autores do Círculo de Genebra. A essa concepção de linguagem, centrada nos usos da língua materializados em gêneros textuais (e não gêneros discursivos), daremos o nome de sociointeracionista ao longo deste texto.

As concepções de linguagem apresentadas nortearam/norteiam o ensino de língua materna no Brasil, influenciando diretamente os seus objetivos. Mesmo com uma maior divulgação dos estudos da linguística textual, da pragmática e de outras teorias recentes, alguns docentes ainda não têm clareza sobre quais seriam esses objetivos, problemática que será discutida no próximo tópico.

### 2.3 QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LP ATUALMENTE?

A ação organizativa do professor e as necessidades de aprendizagem dos alunos estão sempre relacionadas, a fim de definir os saberes a serem ensinados. Portanto, apenas seguir as diretrizes curriculares ou as orientações de algum material didático não garante a aprendizagem. É preciso refletir sobre a prática e adequar os procedimentos metodológicos aos interesses e às expectativas dos alunos. Constantemente a escola tem buscado melhores métodos de ensino, e nessa busca, a reflexão sobre o planejamento do ensino de determinado objeto tem na elaboração de objetivos sua preocupação essencial. Geraldi (1997, p. 40) afirma:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Obviamente as questões acima estão atreladas à concepção de linguagem adotada pelo professor, bem como à postura que apresenta frente à metodologia de ensino. Até meados de 1960, muitos professores, influenciados pelos estudos da gramática normativa, acreditavam que o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se na exploração de atividades estruturais, pois por meio do domínio da norma culta é que o indivíduo conseguiria expressar seu pensamento. Assim, as atividades tinham um foco descritivo, classificatório e normativo, com vistas a desenvolver o domínio de um sistema linguístico supostamente homogêneo e estático, desconsiderando-se, portanto, a dinâmica da interação. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 482) fazem uma crítica a essas práticas:

Diante disso, a escola torna-se local de reprodução do uso linguístico autorizado com a língua escrita, restando ao aluno leitor/produtor de textos atuar de forma passiva frente ao que lhe é exposto, não sendo possível reconhecer a historicidade da linguagem e reconstruir sua história de leitura e de escrita.

Apesar de, na década de 1970, os estudos derivados da teoria da comunicação instaurarem uma nova concepção de linguagem, pouca coisa mudou em relação ao ensino de língua, uma vez que o foco permaneceu no estudo da gramática normativa. Na verdade, o caráter instrumental dos estudos da teoria da comunicação reforçou a ênfase na exploração de regras gramaticais, através de atividades de ensino mecânicas, tendo em vista um ideal de língua. Zanini (1999, p. 81), chama esse período histórico de “década dos modelos” e faz a seguinte análise: “Havia, sim, o modelo e os seguidores dos modelos. Com um discurso de que

a prática, os exercícios levam à aprendizagem, o enfoque era o incentivo à repetição. Repetição que não era questionada, nem reclamava, aparentemente, uma reflexão.”.

Com a virada pragmática, muitos autores brasileiros, adeptos da linguística textual, começaram a defender a presença do texto nas aulas de língua materna; não um texto imutável e descontextualizado, como anteriormente defendiam os estruturalistas, mas sim resultante do agir de linguagem, servindo a propósitos interacionais dos interlocutores: “Assim, o texto, como entidade coletivamente constituída não pode ser estável, porque os contextos social, histórico e linguístico, em determinado tempo e lugar, condicionam o discurso e as formas de interação.” (SOUZA, 2007, p. 170). Entra em cena um ensino de língua que considera o contexto de produção do discurso e as representações dos interlocutores.

No entanto, as atividades derivadas de concepções tradicionais de ensino de língua, voltadas na maioria das vezes para a exploração de regras da gramática normativo-descritiva, ainda são predominantes nas práticas pedagógicas de muitos professores de língua portuguesa, como constata Suassuna (2014). No capítulo em questão, a pesquisadora chama a atenção, por meio de exemplos de atividades descritas em relatórios de estágio dos estudantes de Letras da UFPE, para o fato de que o ensino de língua materna na escola não tem contribuído efetivamente para a promoção do uso da linguagem como ato discursivo. Pelo contrário: “Os dados que coletamos através desses estágios e dessas pesquisas vêm indicando que ainda se pratica um ensino de língua materna com base numa visão de língua como algo estático e modelar, uma estrutura abstraída de seu contexto de uso.” (SUASSUNA, 2014, p. 70).

Acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve possibilitar ao aluno a ampliação de sua capacidade linguística, e não se deter unicamente na proposta de ensinar regras gramaticais. Ou seja, o primordial seria instruir o aluno a ser capaz de reconhecer e de usar adequadamente os diversos textos (orais e/ou escritos) que circulam socialmente. Como assevera Suassuna (1995, p. 129): “No que diz respeito à pedagogia da língua, mais especificamente, o objetivo primeiro seria ampliar as formas de inter-ação através da linguagem. *Inter* supõe social, histórico, dialógico. *Ação* supõe postura inquieta diante do mundo”.

O objetivo desse ensino é, então, dominar os usos sociais da língua, com alguma finalidade comunicativa e em contextos específicos. Isso só pode ser alcançado a partir do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, através de uma perspectiva sociointeracionista de ensino de língua: “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64-65).

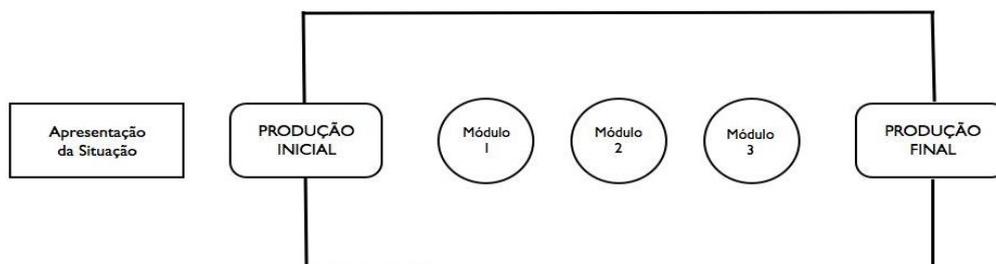
Partindo da exploração de gêneros textuais escritos e orais em sala de aula, vários autores do círculo de Genebra, influenciados pela concepção sociointeracionista de linguagem, defendem que o planejamento do ensino desses gêneros deve acontecer através de sequências didáticas.

Esse modelo teórico-metodológico genebrino é explicitado no capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento”, integrante do livro “Gêneros orais e escritos na escola”, traduzido e organizado por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. O capítulo consiste na apresentação da coleção de livros didáticos “Expressar-se em francês – sequências didáticas para o oral e a escrita”, organizada, em 2001, por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly, todos integrantes da Escola de Genebra. Conforme já dito, esse grupo de pesquisadores tem trazido contribuições para o ensino de língua materna na Suíça francófona.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82): “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”. Os autores apontam quais seriam as finalidades gerais para o ensino de língua (no caso, a francesa): a preparação dos estudantes para dominar a língua nas mais diversas situações do cotidiano; o desenvolvimento, no estudante, de uma relação voluntária e consciente com seu comportamento de linguagem; a construção de representações de uso da fala e da escrita em situações complexas.

O procedimento de uma sequência didática inicia-se com a apresentação da situação a ser trabalhada: o professor apresenta um problema de comunicação e explora os conteúdos subjacentes a esse problema. Após essa etapa, dá-se a produção inicial, na qual o aluno terá o primeiro contato com o gênero. Depois dessa produção ocorrem os módulos, que compreendem blocos atividades de sistematização dos conhecimentos linguísticos ausentes na primeira produção. Essa sistematização levará à produção final, em que o aluno consolidará os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência, retomando, portanto, a produção inicial. Veja-se abaixo o esquema sugerido pelos autores:

**Figura 2 - Esquema de uma sequência didática**



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Na prática docente de muitos professores encontramos ainda a culminância, criada a partir da influência de muitos livros didáticos, que seria uma espécie de evento em que são socializadas as produções finais de uma ou mais sequências. Percebe-se, portanto, que a construção modular desse esquema requer do professor uma supervisão constante da aprendizagem dos discentes. Nessa visão, é indispensável acrescentar-se o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero trabalhado, uma vez que elas são definidoras da interação inerente ao processo de produção textual. “O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 68).

Durante a vivência dos módulos, há uma clara ênfase nos processos de observação e descoberta, nos quais as diferenças entre os estudantes são vistas como uma motivação para que o professor faça as adaptações necessárias. As situações de uso vivenciadas durante a aula, longe de serem artificializadas, promovem um aprendizado de uso interativo da língua, como defendido pelos autores, visto que o referido procedimento “[...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Guimarães, Kersch e Del Sent (2012) revisitam o modelo de sequência didática proposto pelos estudiosos do Círculo da Genebra e propõem o que elas chamam de Projetos Didáticos de Gêneros (PDG). O modelo parte da realidade do aluno para planejar o trabalho pedagógico, retomando algumas noções trazidas pelo conceito de aprendizagem significativa. O PDG é organizado geralmente em torno de um tema e tem um ou dois gêneros textuais como catalisadores. Assim, esse modelo didático também favorece um trabalho interdisciplinar, pois quanto mais transversais forem os temas escolhidos, mais componentes curriculares poderão ser somados ao projeto. Para as autoras, um dos objetivos da proposta é propiciar a reflexão sobre os objetos de ensino (sobretudo do ensino de língua):

Nessa proposta é importante assinalar que um dos seus objetivos é repensar a escolha dos objetos de ensino a serem enfocados pela escola. Trata-se de uma questão delicada, tendo em vista o “currículo oculto” que transparece na voz dos professores e que se refere, por exemplo, às classes gramaticais ensinadas per se, ou seja, para mero exercício classificatório. Assim, estamos percorrendo um percurso inverso para dar conta de novos objetos de ensino de língua curriculares, ou melhor, para dar funcionalidade aos objetos de ensino, que serão, então, também adequados às

condições escolares e sociais dos alunos. (GUIMARÃES; KERSCH; DEL SENT, 2012, p. 166).

Acreditamos que o ensino de língua materna possa ser favorecido por meio da junção desses dois modelos didáticos. De forma mais clara: o professor poderia trabalhar com a noção de PDG a partir de um tema transversal e, dentro desse PDG, trabalhar várias sequências didáticas, adaptando ambos os modelos às necessidades dos estudantes.<sup>5</sup> Tal trabalho favoreceria a integração das práticas de linguagem vivenciadas em sociedade, as quais geralmente aparecem como eixos norteadores de vários documentos curriculares. Portanto, antes de finalizar esta seção, gostaríamos de tratar brevemente dessa questão dos eixos norteadores baseados em práticas de linguagem, pois tal discussão será essencial para o entendimento da perspectiva teórica adotada mais à frente.

#### 2.4 QUAIS SÃO OS EIXOS NORTEADORES DO ENSINO DE LP COLOCADOS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES?

O livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi e publicado em 1984, ao assumir, em todos os seus capítulos, o texto como unidade de ensino de língua portuguesa, confirma a renovação teórica desse componente curricular a partir do enfoque sociointeracionista de ensino de língua materna. Num capítulo dessa obra, intitulado “Unidades básicas do ensino de Português”, Geraldi (2006b) sugere que o ensino de língua materna seja realizado através de três unidades básicas interligadas e centradas no texto: leitura, análise linguística e produção textual.

Ao abordar a prática de leitura na escola, Geraldi (2006c) defende que esta é um processo de interlocução entre o autor e o leitor. Considerando que esse diálogo pode produzir diversas interpretações textuais, o autor incentiva o professor a ser um mediador da leitura, e não o único responsável pela interpretação do texto, já que a sua visão sobre o texto seria apenas uma dentre as tantas possíveis. Para tanto, ele indica diferentes posturas do leitor frente a um texto escrito: busca de informações (explícitas e implícitas), estudo do texto (exploração do tema global e de ideias secundárias), pretexto (para outra atividade), fruição (a leitura por prazer, sem um objetivo previamente definido). Essas e outras posturas assumidas pelo leitor poderiam delinear as práticas de leitura nas aulas de língua materna.

---

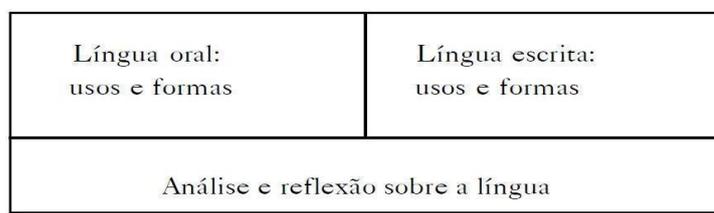
<sup>5</sup> Possibilidades de um trabalho integrado de PDG e SD estão retratadas em “Aulas de Português: vivências de estágio” (ARAÚJO, 2019), obra que reúne relatos de experiências de estágio de cursistas de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A respeito da análise linguística, Geraldi (2006b) traz uma abordagem da gramática que se traduz essencialmente na reflexão sobre o fenômeno linguístico a partir dos textos produzidos pelos próprios estudantes. Essa mudança de prática no trato da gramática nas aulas de língua materna muda o foco das regras gramaticais para diferentes aspectos do funcionamento textual, como coesão, coerência, uso de conectivos e modalizadores, entre outros. Ele defende ainda que as abordagens tradicionais com foco na classificação e na nomenclatura não podem ser desprezadas, mas tais práticas não devem ser a única forma de tratamento da gramática.

Sobre a produção de textos, Geraldi (2006d) defende que o educando tenha o direito à palavra nas produções textuais, sendo o professor, antes mesmo de avaliador, um interlocutor desse aluno. Além disso, os textos precisam estar mais intimamente relacionados aos usos sociais da escrita, buscando-se superar a artificialidade e fazer valer a dimensão interacional da língua. Ainda sobre o tema, o mesmo autor comenta em outra obra: “Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135).

Na sequência, a publicação dos PCN consolidou a concepção sociointeracionista de linguagem. Por meio dela, no centro das aulas de língua materna estariam os textos, materializados em gêneros textuais. O volume de língua portuguesa direcionado ao segmento de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental traz como eixos básicos de ensino: o uso da língua oral e da língua escrita; a análise e a reflexão sobre a língua. Segundo o texto, o objetivo do ensino de língua portuguesa seria expandir as capacidades de uso da língua pelo estudante, pelo desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, falar e ouvir. A figura a seguir detalha a distribuição dos blocos de conteúdo:

**Figura 3 – Blocos de conteúdos dos PCN de Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries)**



Fonte: BRASIL, 1997, p. 35.

Sobre a língua oral, parte-se do pressuposto de que não cabe à escola ensinar o aluno a falar, mas sim prepará-lo para as diversas situações sociais de uso da fala, as quais apresentam distintos graus de formalidade. O bloco de língua escrita divide-se em práticas de leitura e práticas de produção de texto, estando tais práticas tanto interligadas entre si, como também

relacionadas com os usos da língua falada. Durante a descrição do eixo de análise linguística, fica clara a ideia de que o tratamento da gramática deve partir de atividades epilinguísticas (GERALDI, 1997), como se pode ver neste trecho extraído do documento:

O trabalho didático de análise linguística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto, a intencionalidade implícita em textos lidos ou ouvidos, etc. (BRASIL, 1997, p. 54).

Já em relação às séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), os eixos básicos são: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. A ideia principal é que, a partir dos usos sociais da língua, o estudante faça uma reflexão linguística, permitindo ao educador o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem e a revisão das habilidades desenvolvidas. Baseando-se em uma finalidade de ensino de língua direcionada para a produção e a recepção de discursos, esses dois eixos principais são desdobrados da seguinte forma:

**Figura 4 – Blocos de conteúdos dos PCN de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries)**



Fonte: BRASIL, 1998, p. 35.

Os PCNEM seguem uma organização que não se baseia em práticas de linguagem, mas sim em competências, as quais são agrupadas em três eixos: representação e comunicação; investigação e compreensão; contextualização sociocultural. Essa distribuição fica mais clara nas OCEM, que detalha o que seria cada um desses eixos, trazendo também os alguns conceitos-chave e as competências e habilidades a serem construídas em cada um desses eixos. Também

nas OCEM a organização em torno de práticas de linguagem é brevemente retomada através dos temas estruturadores, que são: 1) Usos da língua; 2) Diálogo entre textos: um exercício de leitura; 3) Ensino de gramática: algumas reflexões; 4) O texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Após a publicação de vários documentos curriculares e orientações a nível nacional, especialmente os PCN e os PCNEM, vários estados começaram a reorganizar e publicar seus próprios documentos curriculares oficiais. Nóbrega (2015) fez uma análise das propostas curriculares mais recentes de seis estados brasileiros (AC, AL, MT, PR, PE, SP), as quais colocam o texto como objeto de ensino. A análise também contempla os eixos estruturantes dessas propostas, através das práticas de: oralidade, leitura, escrita, análise linguística. A autora ressalta a diversidade de bases linguísticas e suas repercussões em relação ao objeto do ensino de língua portuguesa, defendendo a necessidade de manutenção da coerência na escolha dos conteúdos curriculares.

Ainda sobre o artigo em questão, vemos na análise que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (2012b) apresentam expectativas de aprendizagem organizadas em seis eixos: Apropriação do sistema alfabético; Análise linguística (eixo transversal); Oralidade; Leitura; Letramento literário; Escrita. No tocante à oralidade, nosso objeto de estudo, Nóbrega (2015) pontua que o trabalho com a língua falada em sala de aula ainda carece de avanços. Ela destaca a possível contribuição do uso de ferramentas tecnológicas diversas para a ampliação desse trabalho com a oralidade, de modo a superar os limites dos materiais didáticos impressos para esse eixo. A pesquisadora destaca ainda o tratamento dado ao eixo na proposta curricular de Pernambuco:

Apoiando-se principalmente em Marcuschi, os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio/PE (2012) explicitam expectativas de aprendizagens consistentes para o trabalho como o eixo “oralidade”, deixando claros os usos que caracterizam as práticas sociais, rejeitando a visão dicotômica entre a fala e a escrita. Discutem temas contemporâneos, como diferenciar a oralidade de escrita oralizada, além de propor um trabalho com os processos de retextualização. (NÓBREGA, 2015, p. 202).

Concordamos com a análise feita pela autora, ao destacar a importância do uso de ferramentas tecnológicas no trabalho com a oralidade e também pontuar que as práticas orais na escola ainda precisam evoluir. Há muita confusão em torno do que seria esse tratamento da oralidade a partir de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem. Na seção seguinte tentaremos apontar possíveis caminhos para o desenvolvimento desse eixo nas aulas de língua portuguesa.

### 3 A ORALIDADE COMO EIXO NORTEADOR DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

*A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.*

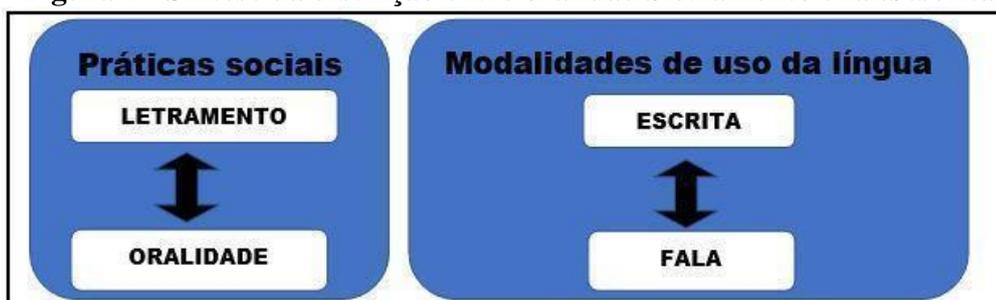
Luiz Antônio Marcuschi

A fala está presente em várias situações de interação no cotidiano, visto que o ser humano aprende a interagir por meio dela desde muito cedo. Assim sendo, os indivíduos que chegam ao espaço escolar já dominam diversos usos sociais da língua falada, mas geralmente esses usos restringem-se a esferas discursivas informais, cabendo à escola explorar a oralidade em contextos mais formais. Acompanhando essas necessidades de explorar os diversos usos da fala em contextos mais formais, as discussões em torno do ensino da oralidade vêm ganhando espaço no meio educacional.

Devido à crescente valorização da fala como objeto de saber, alguns documentos curriculares já colocam a oralidade com um eixo a ser explorado nas aulas de português. Sabemos que fala e escrita são distintas em muitos aspectos e que exigem estratégias metodológicas específicas para a sua exploração em sala de aula. Porém, não devemos esquecer que as duas modalidades precisam ser trabalhadas de forma integrada nas aulas de língua materna. Assim, defendemos um ensino-aprendizagem da fala atrelado à escrita, sem, no entanto, menosprezar as especificidades de uso de qualquer uma dessas modalidades.

É importante esclarecer que fala e oralidade são conceitos próximos, mas não semelhantes. Marcuschi (2010), influenciado pelos estudos do letramento de autores como Brian Street, estabelece uma distinção clara entre esses dois conceitos, fazendo um paralelo com os conceitos de letramento e escrita. Para ele, oralidade e letramento são práticas sociais, enquanto fala e escrita são modalidades de uso da língua. Podemos sintetizar as ideias do autor da seguinte forma:

**Figura 5 - Síntese da distinção entre oralidade/letramento e fala/escrita**



Fonte: Adaptado de MARCUSCHI (2010).

Tratando mais especificamente da distinção entre oralidade e fala, Marcuschi (2010, p. 25) afirma que a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.”. Por sua vez, a fala é a materialização linguística do discurso realizada por meio da modalidade oral. Para falar, precisamos eventualmente, além do nosso próprio aparelho articulatório, do apoio de movimentos corporais, os quais incorporam determinados significados à fala propriamente dita.

Portanto, para que a oralidade seja considerada como um eixo norteador do ensino de língua portuguesa, os professores precisam, primeiramente, compreender como deve ocorrer o trabalho com gêneros orais numa perspectiva sociointeracionista para, então, construir um currículo coerente com a sua realidade escolar, fazendo uma reflexão contínua a partir das impressões registradas durante o processo de ensino-aprendizagem e articulando-a aos outros eixos norteadores.

Todavia, a relação entre fala e escrita nem sempre foi entendida dessa forma. Algumas perspectivas de análise das relações entre essas modalidades desconsideravam a relação dialógica existente entre as duas modalidades, levando a tratamentos inadequados da fala em sala de aula. Vejamos algumas delas.

### 3.1 QUAIS AS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE DAS RELAÇÕES ENTRE A FALA E A ESCRITA?

É inegavelmente sabido que o primeiro contato do ser humano com a linguagem se dá por meio da língua falada. Esse foi um dos motivos pelos quais por muito tempo o ensino de língua materna menosprezou o trabalho com a oralidade, pois se acreditava que os alunos já sabiam falar. O trabalho em sala de aula era focado na escrita e se detinha, na maioria das vezes, na exploração de aspectos gramaticais e na elaboração de textos (as famosas redações). Cultivava-se ainda a ideia de que a língua falada não possuía regras de utilização, o que a tornava impossível de ser ensinada. Os alunos eram levados a acreditar que havia duas línguas diferentes, a falada e a escrita, sendo, portanto, o único dever do professor de língua portuguesa ensinar a expressar-se corretamente por meio da escrita.

Essas ideias foram largamente difundidas após a ascensão das teorias de Saussure, o qual defendia, partindo de ideias estruturalistas, uma visão dicotômica entre língua e fala. Para ele, a língua era um sistema de signos, cujos significados mantêm relações de interdependência, pois ela se estrutura ordenadamente de maneira a formar um todo significativo, a partir de pares

opostos. A partir dessa visão, ele estabelece as seguintes oposições: língua<sup>6</sup> e fala, sincronia e diacronia, significado e significante, relações sintagmáticas e relações paradigmáticas. Alguns linguistas, como Bernstein e Labov, influenciados pela perspectiva de Saussure, levaram essas dicotomias a uma visão ainda mais polarizada e restrita, culminando naquelas que separam fala e escrita em dois blocos distintos:

**Quadro 4 – Dicotomias estritas (fala versus escrita)**

<b>Fala</b>	<b>Versus</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
Não normatizada		Normatizada
Fragmentária		Completa

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 27.

Ao analisarmos o quadro anterior, percebemos que várias das características apontadas para a fala ou para a escrita não seriam pertinentes se partirmos de um entendimento de língua como forma de interação social. Para Marcuschi (2010), essa visão dicotômica, concebida de forma restritiva e rigorosa, originou uma concepção de língua estritamente prescritiva, que defendia a existência de uma única variedade, denominada norma padrão ou culta. Ainda para esse autor, a perspectiva dicotômica estrita de língua apresenta o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, o que provavelmente levou ao ensino sistemático da língua escrita e ao desprestígio da língua falada. Além disso, essa visão dicotômica reforçou a ideia de que a língua obedecia a regras gramaticais estanques, conduzindo alunos e docentes a conceber o oral como menos importante do que o escrito.

Essa é uma afirmação errônea, que afeta diretamente o ensino de língua, pois o mito de que a fala seria menos importante e complexa do que a escrita instiga alguns preconceitos, como

<sup>6</sup> É importante ressaltar que os estudos estruturalistas consideravam como “língua” apenas aquela verbalizada por meio da escrita, pois, segundo tais teóricos, somente a língua escrita seria passível de uma análise acurada.

a associação da escrita à norma culta/padrão da língua e da fala à forma coloquial. De acordo com Antunes (2003, p. 100): “Tanto a fala como a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, ‘cuidadas’ em relação à norma padrão, podem ser mais ou menos formais, mas ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso.”. Assim, o professor, ao trabalhar a fala a partir da visão dicotômica, desconsidera a existência de níveis progressivos de formalidade.

Após esse período das dicotomias, que afetou o estudo de língua como um todo, surgiu o que Marcushi (2010) denomina como “tendência fenomenológica de caráter culturalista”. Desenvolvida por antropólogos, sociólogos e psicólogos – dentre os quais podemos citar Scribner e Cole (1981) –, buscava analisar os avanços da inserção da tecnologia da escrita em sociedades ágrafas. Apesar de considerar a interferência dos fatores históricos, tal perspectiva é inadequada para analisar as relações fala-escrita, por utilizar uma visão global de língua centrada unicamente na formação cognitiva do indivíduo a partir das atividades socioculturais realizadas por meio da linguagem. Além disso, ainda havia uma tendência a se colocar fala e escrita como opostas, através das culturas que utilizavam uma ou outra modalidade:

**Quadro 5 – Visão culturalista (cultura oral *versus* cultura letrada)**

<b>Cultura oral</b>	<i>Versus</i>	<b>Cultura letrada</b>
Pensamento concreto		Pensamento abstrato
Raciocínio prático		Raciocínio lógico
Atividade artesanal		Atividade tecnológica
Cultivo da tradição		Inovação constante
Ritualismo		Analiticidade

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 29.

Um dos estudiosos que criticou essa tendência foi Gnerre (1998), o qual enumerou três problemas principais decorrentes dessa visão culturalista: o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante. Ao partir de um tratamento etnocentrista, algumas variantes orais acabam sendo desprestigiadas, por serem consideradas como cultura inferior. Isso acarreta uma supervalorização da escrita, incentivando a supremacia de sociedades grafocêntricas ou provocando a discriminação de grupos dentro dessas mesmas sociedades. Por fim, o tratamento globalizante dá a entender que existiriam sociedades letradas, quando é evidente que a formação de uma sociedade nunca será homogênea. O que existe são grupos letrados, detentores do poder social derivado de um letramento desigual.

Ainda na mesma obra, Gnerre (1998) aponta como um entrave ao processo de alfabetização a falta de mediação entre oralidade e escrita, sustentando que essa fase de mediação deva ser fortalecida através de atividades que contemplem tanto a fala como a escrita. Fala e escrita constituem um mesmo sistema linguístico, pois são realizações enunciativas da mesma língua, dependentes de condições de produção específicas, não sendo possível, portanto, fixar regras rígidas para sua distinção.

Outra perspectiva, menos problemática que as duas anteriores, é a variacionista, a qual defende que a variação linguística deve ser contemplada nos contextos de ensino formal. Porém essa perspectiva ainda não é a mais adequada, pois, apesar de todas as variedades de língua estarem sujeitas a alguma norma, inevitavelmente uma delas será considerada como padrão. Essa escolha de uma variedade como padrão sempre será permeada por aspectos políticos e ideológicos. De qualquer forma, uma contribuição que essa perspectiva trouxe aos estudos posteriores sobre a oralidade foi o fato de não fazer uma distinção entre fala e escrita, como na perspectiva das dicotomias, considerando a coexistência de variedades linguísticas distintas em ambas as modalidades.

Ainda dentro da perspectiva variacionista, alguns autores defendem o chamado bidialetalismo, sendo Bernstein (1971 apud MARCUSCHI, 2010) um de seus principais representantes. Para ele, numa sociedade socialmente estratificada, podemos identificar a existência de dois dialetos, denominados código restrito (possui estruturas gramaticais e está mais relacionado às classes trabalhadoras) e código elaborado (opera com estruturas gramaticais complexas e precisas e está relacionado às classes média e alta). Magda Soares, uma das mais conhecidas teóricas do assunto no Brasil, conceitua o bidialetalismo como “[...] a situação linguística em que os falantes utilizam, alternativamente, segundo as situações, dois dialetos sociais diferentes” (SOARES, 2000, p. 80).

Marcuschi (2010), por sua vez, prefere optar pelo que chamava de bimodalismo, através do qual fala e escrita não seriam vistas como dialetos, mas sim como modalidades distintas de uso da língua, modalidades estas que se complementariam e auxiliariam o desenvolvimento linguístico do indivíduo. Koch (2007, p. 77) compartilha da mesma visão: “Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias.”

Essa visão da fala e da escrita como modalidades de uso da língua, usadas em diferentes contextos e materializadas por meio dos gêneros (orais e escritos), é a base da perspectiva sociointeracionista, segundo a qual a oralidade deve estar presente no ensino de língua materna através do trabalho com os gêneros textuais orais, considerando-se sempre a relação dialógica

que se estabelece entre os interlocutores no momento do discurso. Essa visão e as ideias dela decorrentes embasam várias justificativas para o ensino de língua falada nas aulas de língua materna.

### 3.2 PARA QUE TRABALHAR A LÍNGUA FALADA NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA?

A fala é, comprovadamente, nossa primeira forma de comunicação em sociedade, tendo primazia cronológica sobre a escrita. A comunicação por meio da língua falada na vida de um ser humano ocorre desde os primeiros anos de vida. Marcuschi (2010, p. 18) observa que “a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê.”

Entre as características mais gerais da língua falada, Castilho (2011) aponta basicamente duas: o diálogo em presença e o planejamento e execução simultâneos. Na comunicação por meio da fala, o contexto está presente no ato comunicativo, o que lhe confere um caráter de imediatismo. Além disso, o intervalo de tempo entre o planejamento do discurso e sua materialização é praticamente imperceptível para o falante. Em outras palavras, a palavra dita não pode ser apagada, pois, a partir do momento em que ela é pronunciada, torna-se imutável em sua realização.

A conversação é, portanto, a atividade linguística mais exercida pelo ser humano ao longo de sua vida, independentemente de seu nível sociocultural. É sabido também que todas as sociedades têm práticas orais, mas algumas culturas são ágrafas. Porém, nas culturas grafocêntricas, a fala influencia fortemente o desenvolvimento da escrita nos primeiros anos de vida. Biber (1988, p. 8 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 13, grifo original) faz a seguinte observação:

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.

Se o ser humano fala muito mais do que escreve ao longo de sua vida, os materiais conversacionais são, obviamente, numerosos. Nos dias atuais, podemos dispor de inúmeros

recursos para explorar o ensino de língua falada através do uso das tecnologias em sala de aula. Com o advento da *internet*, e mais recentemente, a difusão das redes sociais, no trabalho com a oralidade pode-se explorar, por exemplo, os modos de comunicação oral mediados pelos inúmeros gêneros textuais digitais.

Assim, excluindo-se os casos patológicos, o domínio da fala antecede a entrada do estudante na escola. No entanto, essa primazia cronológica não torna a fala melhor do que a escrita. Uma vez que o aluno já chega à escola dominando as práticas cotidianas de linguagem, o papel da instituição seria colocar esse aluno em contato com situações mais formais de uso, para que ele saiba adequar o uso da língua aos contextos comunicativos que a ele se apresentem. Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 12) escrevem:

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada [...].

Ao justificar o ensino de língua falada, Castilho (2011) parte do domínio da fala que os estudantes já possuem ao chegar ao contexto escolar. Para ele, o professor deveria tomar como ponto de partida o falar do estudante, uma vez que geralmente ele não provém de um meio letrado, cabendo à escola a inserção desse aluno nas práticas comunicativas efetivadas em sociedade. O aluno então, tendo como ponto de partida a sua variedade, seria colocado em contato com outras (inclusive o padrão culto). Nesse trabalho com a variação linguística, o aluno aprenderá a utilizar a língua de acordo com a situação, tanto em situações de produção, quanto de recepção.

Dessa maneira, é importante que o modo de falar do aluno seja respeitado nas aulas de língua materna, como também nas demais disciplinas, para que isso não venha a se tornar mais um obstáculo para sua permanência no sistema escolar. O autor observa que através da língua construímos nossa identidade, e que para termos uma formação linguística voltada para a construção de um cidadão crítico, precisamos, além de ver as diversas variedades linguísticas respeitadas (inclusive a nossa), saber escolher entre diversas variedades a mais adequada para uma determinada situação. “Com o tempo, o aluno entenderá que para cada situação se requer uma variedade linguística, e será assim iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa.” (CASTILHO, 2011, p. 21).

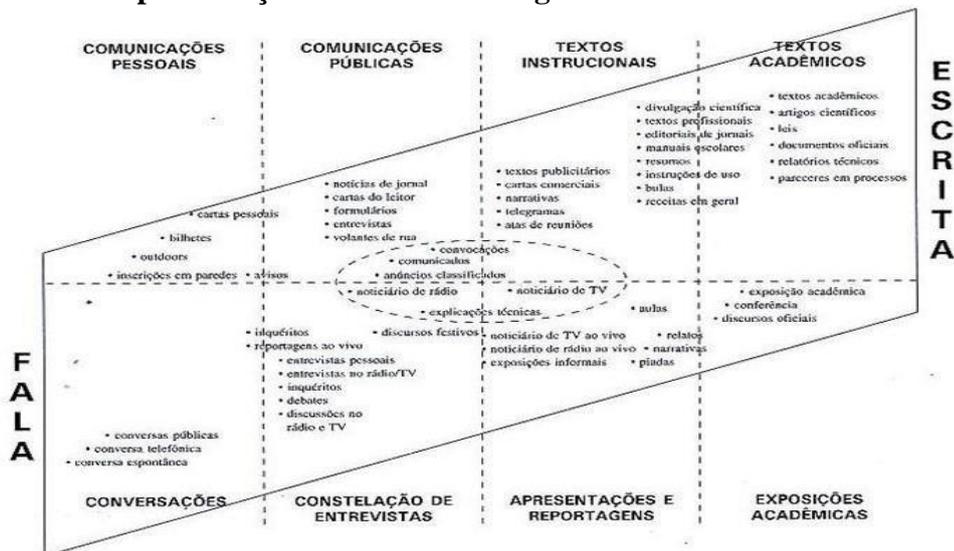
Vários estudiosos do ensino de oralidade nas aulas de língua materna ancorados no sociointeracionismo (como Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Luiz Antônio Marcuschi e

outros) argumentam que o objetivo não é mais ensinar a língua e suas regras gramaticais, como antigamente se postulava, mas sim ensinar os usos mais adequados, levando em consideração os mais variados contextos sociais. Tendo em vista essa argumentação, a oralidade no ensino de língua materna aconteceria por meio de um trabalho semelhante àquele que é realizado com os gêneros textuais escritos no contexto das práticas de letramento. Em outras palavras:

No caso particular da Língua Portuguesa, não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita. (CASTILHO, 2011, p. 13).

Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17) reforçam a aproximação entre fala e escrita: “As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares.”. Uma primeira tentativa de representação desse contínuo foi feita por Marcuschi (2010). Nesse modelo ele considera o meio de produção (sonoro x gráfico) e a concepção discursiva (oral x escrita). O gráfico seguinte foi criado pelo próprio autor para ilustrar esse contínuo.

**Gráfico 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita**



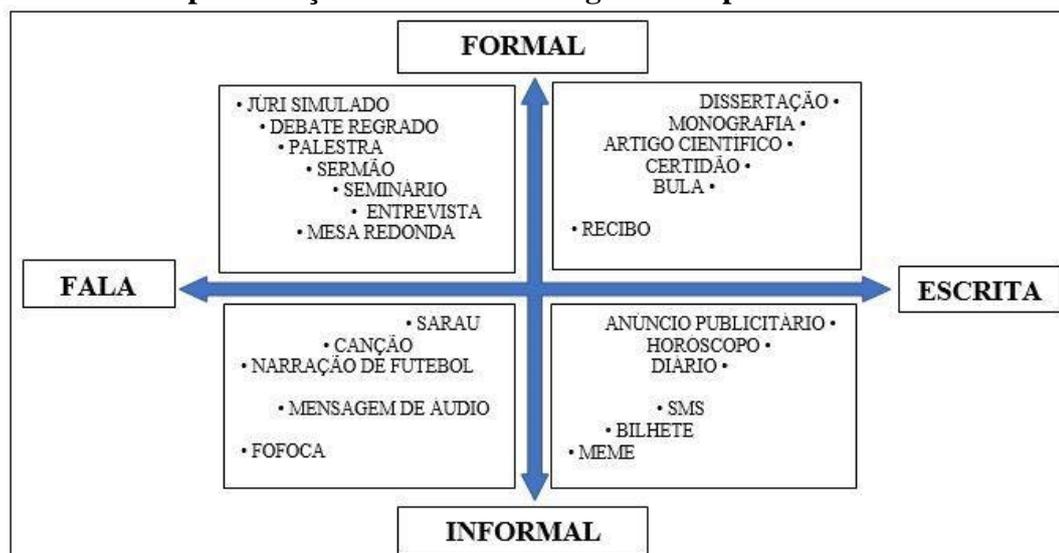
Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 41.

Numa tentativa de simplificação desse contínuo linguístico, foi realizada uma atividade no curso “A oralidade nas aulas de Língua Portuguesa”<sup>7</sup>. A partir de uma lista de gêneros

<sup>7</sup> Curso realizado pela própria autora, a convite do Programa de Educação Tutorial do curso de Letras da UFPE. O curso totalizou 15 horas (com 5 encontros de 3 horas cada), ocorridos durante o mês de abril de 2018.

textuais orais e escritos escolhidos aleatoriamente pelos cursistas, pedimos que apontassem a “localização” de cada um desses gêneros numa representação de plano cartesiano, tendo como eixos os contextos de produção (contextos formais x contextos informais) e a modalidade utilizada (fala x escrita). O gráfico a seguir representa o produto dessa atividade:

**Gráfico 2 – Representação do contínuo dos gêneros a partir dos contextos de uso**



Fonte: A autora e colaboradores<sup>8</sup>.

Apesar de apresentar um olhar mais dialógico dos fenômenos linguísticos, os estudiosos do interacionismo não se ocuparam em descrever com detalhes os diversos aspectos envolvidos na conversação – especialmente aqueles mais estruturais da língua –, nem também as estratégias utilizadas pelos falantes na escuta e na produção de textos falados (MARCUSCHI, 2010).

Isso reflete-se no planejamento para o ensino da língua falada, pois, por desconhecerem aspectos estruturais próprios da fala, os docentes dedicam-se a caracterizar a estrutura modelar dos gêneros, desviando seu ensino dos propósitos comunicativos baseados na dialogicidade. É preciso ter objetivos específicos para o trabalho com a oralidade, para não correr o risco de tratá-la de forma superficial nas aulas de língua portuguesa.

<sup>8</sup> É importante ressaltar que a disposição dos gêneros no gráfico foi uma sugestão dos cursistas, a partir de critérios diversos. Entendemos que caberiam vários estudos para julgar os níveis de formalidade/informalidade, bem como as aproximações e distanciamentos entre fala e escrita, presentes em cada gênero textual citado.

### 3.3 QUAIS OS OBJETIVOS DO TRABALHO COM A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO?

Como enfatizamos na seção anterior, é necessário que o professor tenha clareza sobre os objetivos de ensino, para que suas escolhas metodológicas sejam coerentes com os mesmos, uma vez que eles guiam o fazer em sala de aula. Logicamente, isso também se aplica ao ensino da língua falada. O objetivo agora não é ensinar a língua por meio da abordagem de suas regras gramaticais, como antigamente se costumava fazer, mas sim ensinar os meios mais adequados para sua utilização, levando em consideração os mais variados contextos sociais: “a língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores.” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 16).

Milanez (1993) ressalta que o trabalho com a oralidade deve ser realizado desde os primeiros anos da criança na educação escolar, com vistas a aperfeiçoar a competência comunicativa do aluno nos mais diversos contextos sociais em que possa vir a interagir. Para a autora, trata-se de tornar consciente o que é intuitivo sobre a língua falada através de um ensino sistemático cujo foco recaia sobre os atos de linguagem. “Assim, é importante que o aluno perceba que a diversidade de produções orais existe, principalmente, em função da situação em que o discurso se realiza.” (MILANEZ, 1993, p. 25).

Em pesquisa feita com professores de português das séries finais do ensino fundamental de diversos municípios do estado do Piauí, Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 47) observaram que “os objetivos do ensino da oralidade: (a) muitas vezes não se fazem presentes; (b) quando aparecem, são essencialmente voltados para a aprendizagem da escrita; ou (c) revelam uma capacidade reducionista de um trabalho efetivo com gêneros textuais.”.

Já no ensino médio o trabalho com a oralidade geralmente acontece, porém de forma limitada, já que, como dissemos anteriormente, no contexto brasileiro, a emergência do Estado avaliador, com seus índices focados na aprendizagem da escrita, acaba por levar muitos professores a colocar o trabalho com a língua falada em segundo plano. Araújo (2014), em pesquisa com professores da rede estadual de Pernambuco em que analisou as práticas de avaliação da oralidade, percebeu que o trabalho com a língua falada acontecia sistematicamente por meio de gêneros orais. No entanto, algumas práticas avaliativas eram realizadas de maneira pontual, desconsiderando-se aspectos essenciais no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Para orientar o professor na escolha dos objetivos para o ensino de língua portuguesa, existem diversos documentos curriculares oficiais. Lembremos que tais documentos, dado o

caráter continental de nosso país, não conseguem dar contas das especificidades locais. A nível nacional, a presença da oralidade nesses documentos num viés sociointeracionista, isto é, a partir do trabalho com gêneros orais, foi mais marcante no final da década de 1990.

No que concerne ao ensino médio, o primeiro documento curricular a nível nacional a trazer um trabalho explícito com gêneros orais foram os PCNEM. Nesse documento se afirma que, sendo a oralidade parte do processo comunicativo nos mais diversos contextos sociais, o objetivo do professor seria auxiliar o aluno no desenvolvimento de competências e habilidades para o uso da fala em suas práticas cidadãs. Tais competências e habilidades aparecem agrupadas em três categorias, a saber: a) representação e comunicação, b) investigação e compreensão, c) contextualização sociocultural.

No primeiro caso, busca-se que o aluno seja capaz de compreender a língua como geradora de significação e como parte essencial na construção de sua própria identidade, apontando-se para uma macrocompetência de comunicar-se e expressar-se. No caso da segunda categoria, teríamos os processos de compreensão crítica da diversidade das linguagens. Por fim, no que tange à contextualização sociocultural, sugere-se que o aluno reflita sobre as condições de produção textual, atentando para o caráter histórico e social dessa produção. A oralidade pode ser trabalhada em várias das habilidades apontadas, entre as quais destacamos aquelas que se referem diretamente às práticas dos professores em sala de aula com a fala:

- A importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação de seu pensamento. Deixar falar/escrever de todas as formas, tendo como meta a organização dos textos. (BRASIL, 2000, p. 21-22).
- A situação formal da fala/escrita na escola deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. (BRASIL, 2000, p. 22).

Dentre as habilidades apontadas pelo documento, apenas uma revela explicitamente a preocupação com a relação entre fala e escrita: “Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.” (BRASIL, 2000, p. 24). É importante frisar que, apesar de não tratar do ensino de língua falada de forma mais específica, os autores do documento entendem a linguagem como um espaço dialógico, revelando uma preocupação maior de preparar o aluno para atuar em diversas instâncias comunicativas na sociedade. Contudo, ao tratar de competências e habilidades comunicativas, o texto parece estar voltado para uma concepção de língua como instrumento comunicativo, demonstrando a transição dos estudos de linguagem da época.

Após os PCNEM, foram lançados os PCN+. A especificidade desse novo documento é que, além do agrupamento anterior de competências e habilidades, na parte que trata dos critérios para a seleção de conteúdos, as competências são classificadas em: interativa, textual e gramatical. Dentre essas competências, a que mais enfatiza o trabalho com a fala é a primeira, por considerar a língua um meio de agir e reagir nas mais diversas situações de interlocução. Apesar da ênfase dada nessa competência à fala, isso não significa dizer que ela seja exclusiva da produção oral, uma vez que a interação também pode se dar por meio da escrita, tanto através da leitura como da produção.

O terceiro documento curricular nacional são as OCEM. Na seção “Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos”, são apresentados dois quadros dos eixos organizadores das ações do ensino e aprendizagem de língua materna no ensino médio; o primeiro refere-se às atividades de produção e de recepção de textos e o segundo, às atividades de análise dos fatores de variabilidade das (e nas) práticas de língua(gem).

As atividades do primeiro quadro são separadas em cinco blocos: produção escrita e leitura de textos gerados nas diferentes esferas das atividades sociais – públicas e privadas; produção de textos em eventos da oralidade; escuta de textos em situação de leitura em voz alta; retextualização (produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte); reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não. O segundo quadro mostra o foco das atividades de análise, que deveriam se basear em cinco agrupamentos: elementos pragmáticos envolvidos nas situações de interação em que emergem os gêneros em estudo e sua materialidade – os textos em análise; estratégias textualizadoras; mecanismos enunciativos; intertextualidade; ações de escrita.

Magalhães (2011, p. 157) apresenta um novo quadro, inspirado naqueles apresentados nas OCEM e referente apenas às atividades de oralidade:

**Quadro 6 – Atividades de oralidade para o ensino médio (OCEM)**

<b>ATIVIDADES DE ORALIDADE PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM, 2006)</b>		
<b>TIPO GERAL DE ATIVIDADE</b>	<b>DETALHAMENTO DA ATIVIDADE / EXERCÍCIOS</b>	<b>DESCRIÇÃO / OBJETIVOS</b>
<b>PRODUÇÃO</b>	Produção de gêneros da oralidade e leitura oral	- conhecer os gêneros da oralidade; - saber agir nas práticas orais;
<b>RECEPÇÃO DE TEXTOS</b>	Escuta de gêneros (do/a aluno/a ou não)	- analisar aspectos da oralidade; - contribuir com o saber de práticas acadêmicas e de aprimoramento profissional;

<b>ANÁLISE</b>	Retextualização	- produzir novo texto a partir de texto base, do oral ao escrito, ou do escrito ao oral; - aprofundar conhecimentos sobre <i>continuum</i> oral-escrito;
	Análise linguística	- investigar as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre variação linguística, níveis de formalidade etc.; - avaliar/revisar/refazer o próprio texto; - refletir sobre valores, ideologias e preconceitos que perpassam os gêneros em estudo; - conhecer/entender aspectos pragmáticos envolvidos na situação (papéis sociais, relação entre participantes, função sociocomunicativa do gênero etc.).

Fonte: BRASIL, 2006, p. 31.

A nível nacional, o currículo oficial mais recente para o ensino médio é a Base Nacional Comum Curricular. O documento estrutura-se em torno de campos de atuação social: da vida pessoal, de atuação na vida pública, jornalístico-midiático, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa. Esses campos têm o papel de contextualizar as práticas de linguagem já trabalhadas no ensino fundamental, a saber, leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. Assim, determinadas habilidades e competências estão indicadas para todos os campos, como também há aquelas sugeridas para cada campo em específico.

Essa visão mais abrangente das práticas de linguagem ancoradas em campos de atuação retoma a discussão de esferas comunicativas tratada por Bakhtin (2011), conferindo ao texto um caráter de currículo mínimo, como seria o esperado para um documento oficial a nível nacional. Assim, durante todo o texto, as práticas de oralidade (escuta e produção de textos orais) são retomadas, estando diluídas nas competências e habilidades de língua portuguesa. Dentre as habilidades direcionadas a todos os campos de atuação social, uma traz explicitamente o desenvolvimento de práticas de oralidade:

(EM13LP14) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.). (BRASIL, 2018, p. 500).

Finalizando este tópico, podemos afirmar que há mais de 20 anos os documentos curriculares nacionais sugerem objetivos específicos para o trabalho com a oralidade. No

entanto, conforme dito no início, a maior dificuldade dos professores não parece residir tanto no fato de estabelecer os objetivos para o trabalho com os gêneros orais, e sim de sistematizar um ensino que não reduza tais gêneros a modelos escolarizados. Dessa forma, no tópico seguinte trataremos de algumas questões relacionadas às especificidades do ensino de língua falada.

### 3.4 COMO TRABALHAR A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA?

O ensino de língua falada se apoia em concepções diversas, que vão desde a leitura em voz alta até um trabalho interativo com gêneros textuais orais. Schneuwly (2004) fez uma pesquisa com professores-estudantes de Ciências da Educação sobre concepções de oralidade na Suíça, durante a qual ele lhes perguntou: “o que é o oral para você?”. O pesquisador percebeu que as respostas recebidas apontavam para concepções usuais de ensino de oralidade, as quais foram divididas em três grupos:

1. oral como materialidade: ensino focado exclusivamente na exploração da fala;
2. oral como espontaneidade: o estudante é levado a expressar-se espontaneamente por meio da fala;
3. oral como norma: o objetivo é levar o estudante a falar corretamente, dando ênfase a aspectos normativos da língua.

Tais concepções usuais de oralidade acarretam diversos problemas no seu tratamento didático. Ao entender o oral como apenas como materialidade, o docente preocupa-se mais com os aspectos acústicos da fala, desprezando-se outros aspectos (cinésicos, por exemplo). Já quando se concebe o oral como espontaneidade, desconsidera-se que o próprio contexto regula as interações ocorridas por meio da língua, ou seja, a fala não é de todo espontânea. Por fim, ao se entender o oral como norma, são deixadas de lado as inúmeras variedades linguísticas que se efetivam por meio dos usos sociais da língua.

Esses e outros problemas surgem porque o foco do ensino de oralidade recai sobre um aspecto específico, seja ele voltado ao desenvolvimento de habilidades articulatórias, conversacionais ou linguísticas. Ora, se a fala é um objeto complexo e multifacetado, transcendendo inclusive a sua própria materialização fonético-fonológica, visto que se utiliza de elementos corporais e outros, eleger apenas um de seus atributos como foco para o ensino de língua falada seria descaracterizar a sua natureza interacional (supondo-se aqui uma concepção linguística apoiada na interação verbal), desvinculando-o das práticas comunicativas realizadas em sociedade por meio da língua.

Em oposição às concepções usuais, Schneuwly (2004) apresenta uma concepção do desenvolvimento (ou sociointeracionista), tendo como princípios: a) levar o estudante a conhecer e dominar bem a sua língua materna em contextos sociais diversos; b) desenvolver nos aprendizes uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico; c) construir representações de atividades de fala em situações complexas. Assim, ele entende que essa concepção de ensino de oralidade só pode ser concretizada por meio do trabalho com gêneros textuais orais. Após discutir sobre a concepção para o ensino do oral apoiada numa perspectiva sociointeracionista, Schneuwly (2004, p. 117) defende:

Parece, portanto, mais propício não entrar no oral em geral, mas em gêneros orais, e trabalhar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades.

Dessa forma, o ensino da língua falada deve levar a desenvolver práticas de linguagem às quais normalmente o estudante não teria acesso em seu cotidiano. Em se tratando do ensino médio, e considerando-se os diferentes campos de atuação social, esse trabalho com a língua falada precisa desenvolver a autonomia de uso da linguagem em esferas comunicativas variadas. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 147), o ensino da oralidade deve privilegiar os gêneros orais formais públicos: “Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las.”.

Se compararmos a modalidade escrita da língua à falada, veremos que um aspecto é essencial no ensino desta última: a interação instantânea. Ao enunciar-se algo, projeta-se a existência de um ouvinte ao qual se direciona a fala, ouvinte este de quem o interlocutor espera uma resposta imediata. Faz-se necessário, portanto, simular situações em sala de aula que sejam bem próximas da realidade, nas quais o estudante seja levado a dominar os recursos implicados na interação por meio da fala. A esse princípio metodológico de trabalho com os gêneros textuais que aproxima o estudante das situações cotidianas em que a linguagem é utilizada Schneuwly (2004) dá o nome de ficcionalização. Segundo ele:

A particularidade do oral em relação à escrita reside no fato de que essa ficcionalização deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças aos meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia. Palavra – implicação material e corporal na situação de linguagem – e ficcionalização – a necessidade de construir, ao mesmo tempo, uma representação da situação abstrata – constituem, portanto, os dois vetores a partir dos

quais se constroem as novas capacidades de linguagem no que chamamos de o oral. (SCHNEUWLY, 2004, p. 123).

Sabemos que, quando um gênero entra na escola, sofre modificações, visto que ele é, simultaneamente, “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 69). O docente deve estar atento, portanto, às adaptações que precisará realizar nessa aprendizagem do gênero, para não incorrer no equívoco de retirar desse gênero características essenciais à sua compreensão. Em outras palavras, trata-se não apenas de alcançar o domínio de um gênero em específico, mas também, e principalmente, de desenvolver habilidades que ultrapassem o modelo relativamente estável desse gênero.

A partir disso, a elaboração de um determinado modelo didático de gênero, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), pode orientar-se pelos seguintes princípios: 1) legitimidade, ou “quais saberes teóricos ensinar?”; 2) pertinência, ou “quais os objetivos de ensino?”; 3) solidarização, ou “os saberes estão alinhados aos objetivos?”. Um modelo didático de gênero deveria atender, dessa forma, tanto aos objetivos práticos do ensino de língua materna, quanto às características do gênero textual em questão, estando ambas as dimensões interligadas. A hipótese levantada pelos autores é a seguinte: “[...] quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

Cremos, portanto, que, para a realização de práticas de oralidade em aulas de língua materna, um acompanhamento contínuo é indispensável, devido ao caráter imediatista da fala, que configura as produções textuais orais produzidas em sala de aula como situações comunicativas únicas. Assim, a construção modular de uma sequência didática favorece uma avaliação formativa, porque requer do professor um acompanhamento contínuo e crítico da aprendizagem de seus alunos. Ao contrário da visão tradicional de avaliação, que considerava a mensuração de habilidades cognitivas apenas no final de cada etapa da aprendizagem, a avaliação formativa pressupõe o acompanhamento de todo o processo de construção de conhecimento.

É importante que a avaliação aconteça desde a produção inicial, para que o docente possa planejar melhor sua prática pedagógica a partir das necessidades de sua turma, e até individualizar sua intervenção pedagógica, caso necessário. “A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Consoante essa perspectiva, o professor deverá atuar como mediador da aprendizagem no ensino de língua. Lima e Beserra (2012, p. 70) enfatizam a importância das mediações do professor no processo de aprendizagem da oralidade: “Na realização das atividades orais, o professor desempenha o importantíssimo papel de mediar a produção, ajudando seus alunos a encontrar estratégias que permitam o desenvolvimento das habilidades requeridas.”

Milanez (1992), ao tratar do papel do professor no processo de ensino da linguagem oral, denuncia em suas considerações finais o descompasso entre os estudos científicos e o trabalho pedagógico em sala de aula, fruto de uma formação sabidamente deficiente no tocante ao trabalho sistemático com a fala. Além disso, muitos docentes ainda mantêm uma postura autoritária, resultante de práticas tradicionais de abordagem da língua, dificultando uma abordagem interacionista. Em outro trecho de sua pesquisa ela também coloca o professor como peça fundamental nesse processo:

[...] cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes daqueles próprios das produções escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver [...] reações, relações e influências recíprocas. (MILANEZ, 1992, p. 135).

Sobre a questão do falar corretamente, abordagem centrada na exploração de regras da gramática normativa, a pesquisadora enfatiza que não se trata de uma questão de respeito à norma padrão exclusivamente, mas sim de consciência dos usos mais adequados a cada situação: “Numa abordagem interacional da língua, ‘saber falar’ não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas *atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa.*” (MILANEZ, 1992, p. 170, grifo original).

A mesma pesquisadora ressalta ainda que os critérios de avaliação dos textos orais devem ser diversificados, contemplando diversos níveis de análise que ultrapassam a correção gramatical e incluindo, dessa forma, o aspecto comunicativo-interacional. Conforme a visão defendida por ela, se se levam em conta apenas os aspectos gramaticais “[...] pode-se cair no erro de desconsiderar, no texto do aluno, aspectos qualitativamente positivos a nível discursivo que são atualmente reconhecidos como mais relevantes no processo interlocutivo do que a correção gramatical.” (MILANEZ, 1993, p. 208).

Entendemos que a essa visão sociointeracionista deva acrescentar-se o foco nas estratégias organizacionais de cada gênero, uma vez que elas são definidoras do processo de interação no qual a produção textual se enquadra. Dado o caráter de construção de conhecimento da sequência didática, que pressupõe uma progressão em espiral do

conhecimento, a ênfase da avaliação deverá recair sobre o processo de aprendizagem dos estudantes. Para guiar essa avaliação, pode-se atentar para as camadas do folhado textual de que fala Bronckart (1999):

1. infraestrutura geral do texto: nesta camada verificam-se os tipos de discurso e suas articulações, e a organização do conteúdo temático, através da qual, enfim, pode-se caracterizar o gênero ao qual pertence o texto;

2. mecanismos de textualização: verifica-se a progressão do conteúdo temático, tendo em conta as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

3. mecanismos enunciativos: esta camada contribui para a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático.

Ao tratarem sobre o que avaliar no oral, Melo e Cavalcante (2007) fazem uma adaptação de um quadro proposto por Luiz Antônio Marcuschi durante o curso “Fala e escrita: características e usos” e de outro quadro apresentado por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134). As autoras enumeram três agrupamentos de critérios a serem considerados na avaliação dos gêneros orais: extralinguísticos (relacionados ao contexto comunicativo); paralinguísticos (referem-se à maneira de produzir a fala); linguísticos (compreendem as estratégias de interação verbal e o uso adequado da língua no contexto comunicativo).

Aos critérios paralinguísticos, as autoras acrescentam os aspectos cinésicos, os quais englobam os movimentos corporais que acompanham a fala. Quando tratam desse agrupamento em específico, as pesquisadoras retomam a relação existente entre palavra e corpo. Para elas: “A postura corporal também se coloca a serviço da comunicação oral. Esta não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; utiliza também signos de sistemas semióticos não linguísticos, como a gestualidade.” (MELO; CAVALCANTE, 2007, p. 86). Frisa-se ainda que, em muitos casos, a comunicação verbal realizada por meio da fala pode ser até mesmo substituída por alguns recursos cinésicos.

Mais recentemente, a teoria da multimodalidade tem se voltado essa multiplicidade de modalidades presentes nos textos (inclusive os orais), a partir de estudos da semiótica. De acordo com Kress e Van Leeuwen (2001 apud MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012, p. 99): “[...] o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico (signos linguísticos, signos sonoros, signos imagéticos)”. Os estudos multimodais reconhecem, portanto, a coexistência de múltiplas semioses na construção textual, contemplando também signos não-verbais.

Nesse sentido, tendo como ponto de partida os estudos já citados e outros, além de nossas vivências enquanto docente, propomos quatro agrupamentos de critérios para o trabalho com gêneros orais em sala de aula: discursivos, textuais, acústicos e cinésicos.

O grupo dos aspectos discursivos compreende aqueles relacionados às representações da situação comunicativa. Essas representações estão diretamente conectadas com os gêneros textuais, uma vez que sua regulação acontece a partir do meio social. Tais aspectos ultrapassariam o texto falado em si, auxiliando o interlocutor a escolher os melhores recursos para cada situação comunicativa. Abaixo descrevemos alguns desses aspectos:

**Quadro 7 – Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais**

<b>ASPECTO DISCURSIVO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Publicidade	Quantidade de participantes envolvidos na situação comunicativa, tornando-a mais ou menos pública
Intimidade entre os interlocutores	Conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, denotando mais ou menos intimidade
Participação emocional	Maior ou menor grau de envolvimento na situação (emocionalidade, expressividade, afetividade)
Posição dos interlocutores	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes
Organização de turnos	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo
Espontaneidade	Planejamento prévio (ou não) da comunicação
Formalidade do registro	Reconhecimento do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa
Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados
Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...)

Fonte: A autora.

Os aspectos textuais estariam relacionados a questões de construção de sentidos no texto, envolvendo também questões de ordem gramatical. Questões ligadas à composição textual, como coesão, coerência e unidade temática, estariam enumeradas neste grupo, sugerindo uma compreensão do texto falado que não estaria presa ao falar corretamente (de acordo com a norma padrão), mas incorporaria a noção de falar adequadamente. Para tanto, propomos o seguinte quadro:

**Quadro 8 – Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais**

<b>ASPECTO TEXTUAL</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante
Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência

Fonte: A autora.

O grupo dos aspectos acústicos englobaria as propriedades físicas da emissão de sons. Abarcam, portanto, as características relacionadas à materialização do texto oral ocorrida por meio da fala. Algumas ciências linguísticas, como a fonética, a prosódia e a ortoépia, estudam esses fenômenos de produção da língua falada de forma mais detalhada. A fim de sugerir alguns aspectos a serem trabalhados pelos docentes, apresentamos o quadro abaixo:

**Quadro 9 – Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais**

<b>ASPECTO ACÚSTICO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Qualidade vocal	Refere-se à qualidade da emissão (rouca, nasalizada...)
Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
Altura	Frequência da onda vocal em <i>hertz</i> (aguda, grave...)
Elocução	Maneira de produzir a fala (lenta, rápida...)
Pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço, suspiro...)
Entonação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
Dicção	Pronúncia correta das palavras

Fonte: A autora.

Por fim, os aspectos cinésicos compreenderiam os recursos de linguagem corporal que dariam suporte à fala. Cremos que tais recursos, apesar de serem vistos como suporte para o oral, estão intimamente relacionados com a modalidade falada da língua. Assim, é de suma importância que o docente, ao trabalhar com gêneros orais, dedique parte do tempo desse trabalho à exploração de aspectos como os elencados a seguir:

**Quadro 10 – Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais**

<b>ASPECTO CINÉSICO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
Gestos	Movimentações feitas pelas articulações (principalmente mãos e cabeça)
Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
Olhares	Movimentação dos olhos durante a elocução
Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço físico

Fonte: A autora.

Tais critérios, como já sinalizamos, não são estanques e certamente esses agrupamentos podem ser ampliados. O que importa destacar é a necessidade de que tanto o professor quanto os alunos tenham clareza dos critérios avaliativos da oralidade, para que haja uma coerência entre ensino e avaliação da aprendizagem.

Para encerrar esta discussão, defendemos que fala é uma modalidade de uso da língua a serviço das práticas sociais de oralidade. Portanto, é importante identificar as aproximações e os distanciamentos entre fala e escrita, mas também, e principalmente, compreender que o tratamento da oralidade em sala de aula, conforme vem sendo proposto há mais de 20 anos nos documentos curriculares oficiais nacionais e estaduais de Pernambuco, deve ser uma preocupação do professor de língua que adota uma perspectiva de ensino sociointeracionista baseada em gêneros textuais.

## 4 DESENHO METODOLÓGICO

*Nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.*

Maria Cecília de Souza Minayo

O professor, em seu cotidiano pedagógico, tem que lidar constantemente com questões de ordens diversas, as quais o incentivam a refletir sobre sua prática. É preciso tomar uma atitude de pesquisador diante dessas questões, refletindo sobre a própria prática e tentando identificar possíveis soluções para os desafios enfrentados a cada dia. Essa atitude reflexiva estaria relacionada a uma concepção crítica de currículo.

No entanto, ainda predomina nos discursos de alguns educadores uma concepção tradicional de currículo. Ao entender o documento curricular oficial numa ótica tradicional, os docentes parecem não problematizar aspectos culturais e ideológicos presentes na elaboração desses textos, desconsiderando questões importantes para a sua atuação profissional. O discurso docente embasado em uma concepção tradicional sobre o documento oficial foi verificado por Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014, p. 26-27), que, ao falar dos resultados de sua pesquisa, afirmam:

De modo geral, os mestres não revelaram conhecer as diferentes teorias curriculares (críticas e pós-críticas) e suas implicações para a reflexão e a construção desse tipo de documento, predominando, possivelmente, por isso, em suas falas a concepção tradicional de currículo.

Entendemos que tal situação também está atrelada à falta de uma formação adequada. Em nossa pesquisa de mestrado constatamos que o tratamento da língua falada em sala de aula ainda esbarrava em muitas dificuldades, pois, entre outros fatores, os docentes sujeitos da pesquisa consideravam sua formação insuficiente para um ensino de oralidade baseado numa concepção dialógica de língua materna: “[...] durante as entrevistas pudemos constatar a deficiência na formação dos professores no tocante à oralidade através das respostas dadas sobre formação inicial e continuada.” (ARAÚJO, 2014, p. 124).

Tomando por base os postulados teóricos anteriormente expostos, percebemos que uma compreensão crítica de currículo no que concerne ao trabalho com a oralidade contribuiria significativamente para o desenvolvimento das atividades com gêneros orais em sala de aula numa perspectiva sociointeracionista. Uma pesquisa em que se busque entender as relações que o professor estabelece com os documentos curriculares oficiais de sua rede de ensino,

analisando esse processo desde o seu planejamento do ensino até as vivências em sala de aula, direciona-se claramente para uma análise qualitativa dos fenômenos.

#### 4.1 PERFIL DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no quadro do paradigma qualitativo, que surge por volta de 1980, motivado pelas críticas aos modelos positivistas, entre as quais foram decisivas aquelas realizadas pelos teóricos vinculados à Escola de Frankfurt. Diferentemente da pesquisa quantitativa, em que o objetivo principal é testar hipóteses controlando as variáveis do fenômeno, o paradigma qualitativo conduz para além dos números e permite compreender o problema a partir do ponto de vista dos sujeitos. Essa diferenciação, apesar de necessária, conduziu a uma oposição equivocada entre os paradigmas qualitativos e quantitativos. Minayo (2001, p. 22) defende que a distinção entre eles tem a ver com a natureza das abordagens:

Não existe um "continuum" entre "qualitativo-quantitativo", em que o primeiro termo seria o lugar da "intuição", da "exploração" e do "subjetivismo"; e o segundo representaria o espaço do científico, porque traduzido "objetivamente" e em "dados matemáticos". A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Assim, a pesquisa qualitativa parte de um olhar descritivo-interpretativo e caracteriza-se primordialmente pela descrição pormenorizada de um fenômeno a partir de dados coletados no contexto em que o mesmo ocorre, buscando significados nos comportamentos dos indivíduos. Nela, o investigador torna-se o principal instrumento de investigação, fazendo-se necessário que ele esteja em contato direto com o campo de pesquisa. "Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta." (CRUZ NETO, 2001, p. 52).

Alves-Mazzotti e Gewandsznadger (2002), apoiados na literatura de Patton (1986 apud ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNADJER, 2002), afirmam que os estudos qualitativos têm três características essenciais: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalista. Ter uma visão holística sobre o problema é analisar os eventos dentro de seu contexto social para compreender como os fatores envolvidos afetam os comportamentos dos indivíduos. Utilizar uma abordagem indutiva é ter uma atitude questionadora diante dos fatos, possibilitando o surgimento de hipóteses durante a coleta e a análise de dados. Por fim, uma

investigação naturalista é aquela em que o pesquisador praticamente não interfere durante a observação dos fenômenos.

Ainda nessa perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que uma pesquisa qualitativa deve atender a cinco requisitos principais: a coleta de dados deve acontecer no ambiente natural, a descrição dos dados coletados deve ser cuidada e minuciosa, o processo deve ser o principal foco do investigador, os dados são geralmente analisados de forma indutiva e os significados que emergem da análise precisam dar sentido à pesquisa.

Concordamos também com as ideias presentes nas conclusões do artigo de Da Rocha Falcão e Régnier (2000), quando esses autores colocam que a escolha dos métodos numa pesquisa deve considerar primeiramente o objeto a ser pesquisado, para que as opções metodológicas consigam dar conta da análise dos dados de forma satisfatória.

Considerando-se o campo de pesquisa educacional, Gatti (2004, p.13) observa que “[...] há problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos”. Em se tratando de ensino de língua, entendemos ser primordial para nossa pesquisa uma abordagem qualitativa, pois no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estão imbricados fatores políticos, sociais, epistemológicos, entre outros. No entanto, alguns aspectos da pesquisa quantitativa não podem ser menosprezados, uma vez que a presença (especialmente quando é recorrente) ou ausência de determinados elementos pode trazer à tona informações importantes para a análise dos dados, as quais podem ser melhor exemplificadas através de números.

Segundo Yin (2005), questões de pesquisa que tratam sobre como acontece um determinado fenômeno empírico são explanatórias e provavelmente apontam para um estudo de caso. Uma vez que nosso objetivo principal é *investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade*, certamente temos nesta pesquisa um estudo de caso. Assim, tomando como objeto de análise as práticas de professores da rede Estadual de Pernambuco, chegamos a um estudo de casos múltiplos.

A seguir, descrevem-se os passos da metodologia, situando brevemente como se deram a coleta dos materiais para compor o *corpus* e a análise dos dados.

#### 4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DO *CORPUS*

Em nossa pesquisa a coleta do *corpus* foi realizada em função de objetivos previamente definidos. O conjunto de dados foi proveniente de várias fontes: documentos curriculares

oficiais, respostas a questionários *online*, transcrição de entrevistas, planejamentos de ensino escritos e observações de aulas.

O primeiro passo da coleta de dados foi fazer uma análise dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco. Tais documentos foram examinados com o objetivo de identificar as orientações presentes nos mesmos para o ensino de língua falada nas aulas de língua portuguesa do ensino médio. A opção por documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco justifica-se porque eles apontam a oralidade como um eixo do ensino de língua portuguesa, a ser explorado por meio de gêneros orais, estando, assim, em conformidade com os pressupostos teóricos do nosso estudo. Além disso, os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco* (PCLP) são apontados por Nóbrega (2015) como uma boa proposta curricular no que concerne às práticas de oralidade.

Em seguida, foi realizado um levantamento por meio de questionários *online* para constatar as concepções de oralidade e de currículo dos professores da rede estadual de Pernambuco. O questionário foi amplamente divulgado por *e-mail* e redes sociais, a fim de contemplar o maior número possível de professores. O acesso aos professores foi facilitado pelo fato de a autora desta tese ter sido professora da rede estadual de ensino e trabalhar atualmente na Secretaria de Educação do município de Ipojuca (PE), conhecendo diversos docentes de escolas públicas do Estado. Como o universo de respondentes era amplo, o recorte da amostra foi feito obedecendo aos seguintes critérios:

- ✓ lecionar língua portuguesa em turmas do ensino médio (modalidade regular) da rede estadual de Pernambuco;
- ✓ ser efetivo;
- ✓ trabalhar com gêneros orais em sala de aula;
- ✓ conhecer algum dos documentos curriculares da rede.

A coleta dos formulários foi iniciada em junho de 2018 e encerrada em setembro de 2018, totalizando 26 formulários recebidos. Após o retorno de todas as respostas, foram escolhidos quatro professores para serem entrevistados. A prioridade de escolha considerou aspectos como maior tempo de docência na rede estadual e viabilidade de encontros presenciais. Nas entrevistas investigou-se como ocorrem os processos de construção do planejamento de ensino para o tratamento da língua falada, além das concepções de currículo e de oralidade. Com o consentimento dos docentes, as entrevistas foram gravadas em áudio.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas, foram selecionados dois professores cujas respostas sobre planejamento de oralidade apresentassem uma abordagem de gêneros orais

pautada numa concepção sociointeracionista de linguagem. Os dois docentes escolhidos concordaram com a continuidade de sua participação na pesquisa. Dessa forma, procedeu-se à observação de suas aulas (sendo estas gravadas em áudio), com autorização expressa em termo de consentimento livre e esclarecido. Nesse termo, assinado pelos pesquisadores e gestores das escolas em que a observação foi realizada, garantia-se o anonimato de todos os atores escolares envolvidos (gestores, professores e alunos) e a divulgação apenas dos dados previamente autorizados.

Antes das observações de aula solicitou-se aos professores a entrega dos planejamentos escritos, visto que um dos objetivos específicos atrelado a essa etapa é investigar como os professores se apropriam das orientações para o ensino de oralidade presentes nos documentos curriculares estaduais durante a elaboração do planejamento. Durante as observações de aula foram feitas anotações em um diário de campo, no intuito de esclarecer alguns aspectos observados.

Portanto, os procedimentos de coleta anteriormente descritos visam atender aos objetivos específicos da pesquisa. Para auxiliar a compreensão dessa relação entre os objetivos específicos e os procedimentos de coleta, elaboramos o quadro abaixo:

**Quadro 11 – Relação entre objetivos específicos e dados coletados**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CURRÍCULOS ESTADUAIS	QUESTIONÁRIOS	ENTREVISTAS	PLANEJAMENTOS ESCRITOS	OBSERVAÇÕES
Analisar as orientações para o tratamento da oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual	X				
Identificar as concepções de currículo e de oralidade dos professores de língua portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco		X	X		X

Investigar como os professores apropriam-se das orientações para o ensino de oralidade presentes nos documentos curriculares estaduais durante a construção de seu planejamento			X	X	
Analisar como ocorre a abordagem da oralidade em sala de aula a partir do planejamento construído pelos professores.					X

Fonte: A autora.

#### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco e os planejamentos escritos entregues pelos professores investigados foram submetidos a uma análise documental. De acordo com Souza, Kantorski e Luis (2011, p.223): “A análise documental consiste em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica”.

Num primeiro momento, ao analisar os documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco, os objetivos eram analisar as orientações para o trabalho com a oralidade. Nesse sentido, também buscamos identificar as concepções de língua/linguagem e oralidade, uma vez que tais concepções apontariam o direcionamento metodológico proposto pela rede para o ensino de língua portuguesa. Numa etapa posterior, triangulamos os dados dessa análise com os planejamentos escritos dos docentes investigados, para investigar como os professores se apropriavam das orientações presentes nos currículos formais e as reelaboravam.

Para Pimentel (2001, p. 191): “Dependendo do objetivo da pesquisa, a análise de documentos pode se caracterizar como instrumento complementar ou ser o principal meio de concretização do estudo.”. Durante essa análise, as informações foram organizadas de modo a

facilitar o acesso aos dados, uma vez que nas etapas seguintes esses documentos seriam referenciados pelos sujeitos da pesquisa. Trata-se, portanto, de um método complementar com vistas a analisar um grupo de dados da pesquisa. É sabido que tais documentos curriculares estão inscritos num determinado contexto histórico-social e, portanto, refletem de algum modo esse contexto.

Os dados obtidos nos questionários e nas entrevistas foram analisados à luz dos princípios da análise de conteúdo, tal como proposta por Laurence Bardin. Tal método pareceu ser o mais adequado para analisar os dados desta pesquisa, porque permite compreender, através do conteúdo dos textos constitutivos do *corpus*, fenômenos de produção e recepção textual. O objetivo desse método, segundo a própria Bardin (2011, p. 48), é “efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes às origens das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens)”.

Após a coleta de informações, a organização dos dados aconteceu em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na pré-análise o pesquisador tem o contato inicial com os dados coletados. Nesse momento, a leitura flutuante desempenha um papel fundamental, pois possibilita construir um panorama dos dados disponíveis para, então, proceder aos recortes de acordo com os objetivos. A partir da leitura flutuante, a qual favorece uma visão ampliada dos dados, seguiu-se a escolha dos documentos que constituiriam o *corpus*. Os critérios de escolha dos documentos que passaram a compor o *corpus* serão explicitados na próxima seção.

Na etapa de exploração do material, foi feita uma análise temática utilizando procedimentos exploratórios, uma vez que os mesmos “permitem, a partir dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses.” (BARDIN, 2004, p. 93). Em seguida, procedeu-se a uma categorização a partir dos indicadores apreendidos dos dados empíricos, atentando-se para a recorrência de determinados temas. Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, a partir das categorias construídas.

Em relação às observações de aula, recorreremos ao paradigma indiciário. Tal método, proposto por Carlo Ginzburg, oferece a possibilidade de sugerir hipóteses interpretativas sobre o *corpus*, permitindo uma reflexão mais abrangente acerca dos fenômenos encontrados e chamando atenção para dados particulares. “Assim, o paradigma indiciário recupera a possibilidade de examinar pormenores e marcas individuais presentes nas várias atividades humanas, entre elas, a linguagem [...]” (SUASSUNA, 2008, p. 368).

Em alguns momentos da análise das observações de aula recorreremos aos dados coletados nas entrevistas, bem como às anotações do diário de campo, buscando maiores esclarecimentos. Tal procedimento é denominado por Flick (2009) como triangulação de dados e através dele se promove uma aproximação e/ou uma comparação de dados provenientes de diversas fontes. Esse procedimento foi necessário para compreender o fenômeno estudado sob diferentes perspectivas e de maneira mais detalhada.

A seguir, apresentam-se as análises dos dados provenientes das diversas fontes de coleta, respeitando-se a ordem colocada nesta seção. Além disso, são acrescentados mais detalhes dos procedimentos metodológicos utilizados.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer

O presente estudo, conforme anunciado ainda na introdução, partiu da seguinte pergunta-problema: Como os professores das escolas estaduais de Pernambuco compreendem o que está posto nos documentos curriculares para o trabalho com gêneros textuais orais e como organizam sua prática a partir dessa compreensão? Diante disso, foi estabelecido como objetivo geral *investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade* e, como objetivos específicos:

1. *Analisar as orientações para o trabalho com a oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual;*
2. *Identificar as concepções de currículo e de ensino de oralidade dos professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco;*
3. *Investigar como os professores se apropriam das orientações para o ensino de oralidade presentes nos documentos curriculares estaduais durante a elaboração do planejamento;*
4. *Analisar como ocorre a abordagem da oralidade em sala de aula a partir do planejamento construído pelos professores.*

Na seção anterior anunciamos o perfil da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e as técnicas de análise a serem utilizadas, com vistas a atingir os objetivos específicos acima relacionados. Nesta seção será feita a análise do *corpus*, que eventualmente poderá vir acompanhada de maiores detalhes sobre os procedimentos de coleta. Em diferentes momentos da análise retomaremos algumas das ideias presentes em nosso referencial teórico. Também relacionamos alguns dados entre si, por meio da triangulação de dados. Os tópicos da análise estão organizados conforme a ordem de coleta já descrita na metodologia.

## 5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS TEXTOS CURRICULARES OFICIAIS DE PERNAMBUCO

Para realizar a análise dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco, fizemos o levantamento do que foi publicado a partir do ano de 2008 para o ensino de língua portuguesa. O recorte justifica-se porque a partir desse ano os documentos começaram a ser publicados, além do formato impresso, no formato digital, sendo disponibilizados *online* no portal (à época recém-criado) da Secretaria de Educação de Pernambuco ([www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)), de modo a ampliar o acesso da sociedade em geral a tais documentos.

Para efeito de análise, tendo em vista o nosso objeto de pesquisa, consideramos apenas aqueles que tratavam dos objetivos/metodologias/expectativas de ensino-aprendizagem voltados exclusivamente para as aulas de língua portuguesa na modalidade ensino médio regular (uma vez que algumas coleções de documentos são voltadas para a Educação de Jovens e Adultos). Assim, chegamos aos seguintes documentos:

**Quadro 12 – Corpus da análise documental<sup>9</sup>**

<b>Ano de publicação online</b>	<b>Título</b>
2008	Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco: Língua Portuguesa (BCC)
2011	Orientações Teórico-Methodológicas da prática do professor de língua portuguesa – Ensino Médio (OTM)
2012	Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco – Caderno: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco (PCLP)
2013 <sup>10</sup>	Currículo de português para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco (CLPEM)
2013	Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco – Parâmetros na sala de aula – Caderno: Língua portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio (PSA)

Fonte: A autora.

<sup>9</sup> Cf. “ANEXO A – CAPAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS (2008-2018)” para conhecer as capas dos documentos analisados.

<sup>10</sup> O documento *online* não indica o ano de publicação, bem como o impresso. Chegou-se a esse ano levando-se em conta a data de disponibilização dos documentos online no portal (22 de janeiro de 2013). A informação pode ser verificada no *link*: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=36&art=1047>.

A seguir, apresentamos a análise desses cinco documentos, que foi realizada levando-se em conta os seguintes aspectos:

1. Textos de abertura;
2. Concepção de linguagem;
3. Concepção de oralidade;
4. Organização do trabalho com a oralidade.

### **5.1.1 Análise da BCC**

A nível estadual, o primeiro documento oficial, a partir de 2008, que apontou as diretrizes para o ensino de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio nas escolas de Pernambuco, especialmente aquelas pertencentes à rede estadual de ensino, foi a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Pernambuco (BCC), publicada em 2008 em versão digital e em 2009 em versão impressa. O documento possui dois volumes, sendo um dedicado ao ensino de língua portuguesa (capa dura de fundo verde) e outro ao ensino de matemática (capa dura de fundo vermelho).

Em relação aos textos introdutórios, observa-se que em ambos os volumes há uma mesma apresentação, na qual se resume o processo de construção do documento. Nessa apresentação pode-se ler que o processo envolveu diversos atores: gestores da rede estadual e de redes municipais, especialistas e assessores vinculados a universidades, professores das redes públicas de ensino, entre outros. Destaca-se ainda que “a elaboração da BCC foi resultado de um processo democrático e participativo” (PERNAMBUCO, 2008, p. 9). Um dos meios, segundo o documento, para possibilitar a socialização das discussões durante sua elaboração foi a realização de um seminário, em 2007 (inclusive para tratar dos dispositivos legais presentes na Lei 11.274/ 2006, a qual dispõe sobre o ensino fundamental com duração de nove anos).

Também na apresentação é levantada a relação entre currículo e avaliação, quando se diz que a BCC “deve servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos” (PERNAMBUCO, 2008, p. 10) No entanto, esse trecho aborda apenas a avaliação em larga escala realizada pela rede (no caso de Pernambuco, trata-se do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco – SAEPE), desconsiderando a avaliação realizada pelos professores em específico e os diversos entendimentos das orientações curriculares durante o processo de incorporação no cotidiano escolar.

Após essa apresentação, há uma introdução detalhando todos as etapas do processo de construção do documento, iniciado em 2004. Nessa parte é dada uma justificativa breve para o fato de serem exploradas apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento: “Ao se restringir à Língua Portuguesa, e à Matemática, esse processo inicial responde a demandas específicas, que têm reivindicado uma maior participação da escola na formação para o uso social da linguagem e dos saberes matemáticos.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 11-12).

Ainda nessa parte, é mencionado que está planejada uma ampliação para as outras áreas do conhecimento, bem como para a Educação Infantil e para a Educação de Jovens e Adultos, além de ações para promover a articulação da BCC com as práticas de ensino-aprendizagem das escolas públicas de Pernambuco. Mais adiante, descrevem-se as partes do documento, presentes no sumário, que vão tratar de assuntos como bases legais, eixos metodológicos e de organização curricular, questões de ensino-aprendizagem, princípios orientadores, competências e saberes, e aspectos didáticos.

Para encerrar a abertura do documento, o item *Pressupostos teóricos e metodológicos da Base Curricular Comum* considera o princípio legal previsto no art. 5º da CF, o qual preconiza em sua redação a educação como direito de todos e dever do Estado. O item chama atenção para a papel do Estado na universalização da oferta de ensino gratuito e de qualidade, o respeito aos diversos tempos e modos de aprendizagem e a convergência dos esforços de diversos atores escolares na elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas.

Pelo fato de as partes seguintes do documento se voltarem a aspectos que se distanciam do objetivo proposto para a presente análise documental, o foco da análise considerará apenas os capítulos que tratam dos princípios orientadores do ensino de língua portuguesa e das competências e saberes desse ensino.

Na parte sobre os princípios norteadores específicos para o ensino de língua portuguesa, está claramente presente uma concepção interacionista de linguagem. Em todos os tópicos dessa parte, várias palavras aparecem em negrito, palavras essas que permitem subentender uma visão dialógica de língua e linguagem. Essa visão de linguagem fica clara já no primeiro parágrafo do tópico 6.1, intitulado *A língua como interação social*:

As noções básicas que fundamentam a base curricular na área estão apoiadas na compreensão de que a linguagem é uma atividade de interação social, pela qual os interlocutores atuam, por meio de diferentes gêneros textuais, expressando e criando os sentidos que marcam as identidades individuais e sociais de uma comunidade. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67).

Nesse tópico também se enfatiza que a língua pode se manifestar tanto na modalidade oral quanto na escrita, apresentando tanto numa quanto noutra distintas realizações, graças à sua flexibilidade. Tal ideia é defendida por Marcuschi (2010), ao conceber a língua a partir de um *continuum* tipológico que vai do oral ao escrito e abarca diversos níveis de formalidade em ambas as modalidades. Em seguida, aborda-se a questão da variação linguística, associada ao princípio da adequação ao contexto. Ou seja, nas palavras dos autores da base: “Uma língua orientada para reconhecer a **legitimidade de todas as suas diferenças dialetais e de registro**, não atribuindo, portanto, superioridade intrínseca a nenhum dialeto ou registro.”. (PERNAMBUCO, 2008, p. 68, grifo original).

No tópico dedicado às condições de realização da interação verbal, o foco é o uso da língua por meio de textos diversos, concretizados sob a forma de gêneros (textuais). Nesse sentido, o documento já aponta para uma concepção sociointeracionista de oralidade. É feita uma retomada de conceitos-chave da visão dialógica de interação verbal, como esferas comunicativas (setores da atividade social), suportes, funções da interação, entre outros.

O texto da base segue tratando da interação verbal, mas traz o foco para os conhecimentos mobilizados pelos falantes nas atividades de linguagem: linguísticos, do mundo e das normas sociais<sup>11</sup>. Abordam-se aspectos como coesão, coerência, intertextualidade e sua importância para um ensino de língua por meio de textos. O tópico é encerrado com um destaque para o que seriam textos relevantes de acordo com as ideias veiculadas no documento: “[...] serão considerados textos relevantes aqueles textos que, sob qualquer aspecto, despertam a atenção dos interlocutores pela suposição de que selecionam aquilo que lhes interessa ouvir ou ler.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 71).

Os dois últimos tópicos sobre os princípios orientadores mencionam o tratamento do léxico e da gramática no ensino de língua, sempre a serviço dos usos sociais mediados pelos textos. Em ambos está clara a intenção de abordar a língua não a partir de uma visão normativa ou prescritiva, e sim considerando-se as condições de produção e circulação dos textos em sociedade:

É evidente que, nas práticas discursivas, todas essas funções do lexical somente se realizam na articulação com os diferentes elementos da gramática. Por outras palavras: não existe um léxico desvinculado da gramática e vice-versa; o que existe são eventos comunicativos, cuja realização se faz, entre outros, pelo recurso ao léxico e à gramática. O fato de aqui se considerar o léxico e a gramática como itens separados responde apenas a conveniências de ordem didática. (PERNAMBUCO, 2008, p. 72).

---

<sup>11</sup> cf. KOCH, 2007 e KOCH; ELIAS, 2006.

No capítulo seguinte, dedicado aos saberes e competências a serem trabalhados pelos docentes, já se aponta de início a ênfase no texto: “O foco e o apoio desse trabalho [...] é o texto oral e escrito, na sua produção e recepção. Daí que as competências e os saberes pretendidos implicam a concentração no texto, dessa forma, centro para onde tudo vai convergir.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 73). O documento deixa claro que a apresentação das competências não segue uma ordem linear, nem em relação aos eixos de ensino nem relação aos níveis e etapas de escolaridade. Nesse último caso, deve-se levar em conta a complexidade de cada situação comunicativa, mediada pelos textos.

Ao se tratar sobre a seleção e a apresentação dos textos, são indicados critérios para a sua escolha. Sobre os textos orais defende-se o contato do aluno com a diversidade dos gêneros orais presentes na sociedade, inclusive em contextos da comunicação oral pública. (PERNAMBUCO, 2008, p. 78). Sobre a escolha dos textos escritos, consideram-se aspectos como temática, suporte, diversidade de dialetos, legibilidade, recursos visuais e gráficos, entre outros. Em seguida, apresentam-se os agrupamentos (ou eixos) em que as competências estão distribuídas, a saber: produção e compreensão de textos orais; leitura e compreensão; produção de textos escritos; reflexão e análise sobre a língua e seus usos.

Chama-se atenção ainda para o fato de que as competências não contemplam a educação infantil porque pressupõem um nível mais avançado de letramento. No entanto, os autores reconhecem a natureza do fenômeno interativo da linguagem, sendo possível aos professores dessa etapa de ensino também se utilizarem das competências apresentadas no documento quando do ensino de língua materna.

Trazendo o foco mais especificamente para nosso recorte de pesquisa, no agrupamento em que são apontadas as competências básicas para a compreensão e a produção de textos orais, é interessante notar que todas as competências sugeridas estão indicadas para todas as etapas contempladas pelo documento (1ª e 2ª etapas do ensino fundamental e ensino médio). As únicas exceções são duas competências relacionadas à variação linguística: “Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua.”; “Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito linguístico e de sua natureza discriminatória.” (PERNAMBUCO, 2008, p. 80). Essas competências não são trabalhadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no entanto, o próprio documento aponta no início da seção que a distribuição das competências nas etapas de ensino deve considerar primordialmente os contextos de ensino:

Não se pode, pois, interpretar a indicação das etapas para cada competência como um limite rígido, uma espécie de marcador que reduz, que leva à fragmentação e à

compartmentalização. Nada impede que se vá além do que está indicado. Cada contexto pode suscitar alterações. (PERNAMBUCO, 2008, p. 74).

Considerando-se os agrupamentos de aspectos característicos da língua falada em situação de interação, criamos um quadro a fim de melhor organizar essas competências, com o objetivo de perceber se o documento já indicaria alguma ênfase em determinado agrupamento. A classificação considera a predominância de determinado agrupamento, o que não significa que outros aspectos não estão relacionados e/ou não possam ser trabalhados. Tal organização não é estanque e considera as descrições presentes no documento para cada uma das competências, tomando por base as leituras teóricas presentes no próprio documento e outras elencadas em nosso referencial. Segue o quadro:

**Quadro 13 – Competências categorizadas de acordo com os aspectos do ensino de oralidade**

COMPETÊNCIAS	DISCURSIVOS	TEXTUAIS	ACÚSTICOS	CINÉSICOS
Reconhecer a unidade de tema de um evento comunicativo	X			
Reconhecer o ponto de vista a partir do qual o tema do texto é tratado		X		
Identificar o objetivo ou os objetivos de um determinado texto		X		
Comparar fenômenos linguísticos em textos orais e escritos		X		
Analisar a variedade de gêneros de discursos orais para poder ajustar-se a essa variedade	X			
Adequar-se às condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros textuais orais	X			
Reconhecer os traços característicos de algumas manifestações dialetais da língua	X			
Reconhecer os elementos que estão na base do preconceito linguístico e de sua natureza discriminatória	X			
Reconhecer a relação da linguagem com as representações ideológicas dominantes em um determinado grupo.	X			
Reconhecer as distintas estratégias argumentativas típicas da fala		X		
Identificar as expressões verbais que, num determinado contexto cultural, indicam atitudes ou posturas de polidez		X		

Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa situação de comunicação oral	X			
Reconhecer e utilizar os procedimentos coesivos presentes no desenvolvimento do discurso oral		X		
Identificar as regularidades próprias do discurso formal público	X			
Reconhecer o papel da entonação e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido e das intenções pretendidos em um determinado evento comunicativo			X	
Explorar a contribuição dos aspectos paralinguísticos na construção dos sentidos do discurso oral				X
Apreciar as realizações estéticas próprias da produção dos cantadores, repentistas e funkeiros	X			
Concorrer para o sucesso da interação com a escuta atenta e respeitosa dos mais diferentes tipos de interlocutores	X			
<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Fonte: A autora.

Pudemos ver que as competências elencadas pelo documento para o trabalho com a oralidade na educação básica contemplam diversas habilidades, advindas tanto de contextos sociais mais próximos dos alunos, como de situações mais formais de comunicação, abordando-se ainda o trabalho com a variação linguística e com manifestações artístico-culturais. No entanto, constatamos que os aspectos acústicos e cinésicos são contemplados em uma competência cada, denotando ainda uma lacuna no ensino desses aspectos. Assim, mesmo sendo um documento majoritariamente teórico, a BCC aponta algumas competências mais específicas para o ensino de língua materna, inclusive no tocante à oralidade.

### 5.1.2 Análise das OTM

Por ser um documento de cunho mais teórico e, portanto, não apresentar sugestões metodológicas específicas, a BCC não foi satisfatoriamente incorporada à prática dos docentes de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco. Assim, em 2008, imediatamente após o surgimento da BCC, a Secretaria de Educação de Pernambuco começou a disponibilizar para

os docentes de diversas áreas as Orientações Teórico-Metodológicas (OTM). Esses documentos apresentavam as competências distribuídas em séries/anos<sup>12</sup> e organizadas a partir de eixos.

As OTM de Língua Portuguesa para o Ensino Médio foram agrupadas num documento curricular lançado em 2011, o qual possui apenas um texto de abertura. Apesar de esse texto não possuir um título específico, aproxima-se de uma apresentação e nele podemos perceber uma concepção interacionista de linguagem, já que se reconhece a linguagem como uma atividade de interação social realizada por meio de gêneros textuais.

Na “apresentação” também se citam os eixos organizadores: 1) Produção e compreensão de textos orais; 2) Leitura e compreensão de textos; 3) Produção de textos escritos; 4) Análise linguística e reflexão sobre a língua; 5) Literatura. Note-se aqui que a Literatura não estava presente como eixo organizador na BCC. Apesar de não ser o foco de nossa análise, outro fator que chama a atenção é que esse eixo trata apenas da compreensão do texto literário e não de sua produção.

Percebe-se ainda, nessa “apresentação”, um direcionamento para uma concepção sociointeracionista de oralidade, sem que, no entanto, seja citado o trabalho por meio de gêneros orais (os quais aparecerão apenas nas próprias orientações): “Promover práticas de oralidade, orientando os alunos a identificar as relações entre linguagem oral e linguagem escrita e suas relações de independência, de dependência e de interdependência” (PERNAMBUCO, 2011, p. 5). Evidentemente, no tocante à oralidade, mesmo partindo de uma concepção sociointeracionista, o documento ainda se apresentava bastante incipiente, estando inclusive aquém daquele o que o antecedeu.

No que concerne às orientações elencadas<sup>13</sup>, elas diferem bastante das competências presentes no documento anterior. Ao analisarmos as OTM, verificamos que é nítida uma organização interna que mantém certa regularidade em todos os anos do ensino médio: a unidade 1 privilegia atividades de “reconhecimento” e “identificação”; a unidade 2 dá preferência a atividades de escuta; a unidade 3 sugere a produção de alguns gêneros orais e a unidade 4 foca a reflexão sobre textos orais produzidos pelos alunos ou não. Ao levarmos em conta os agrupamentos propostos para a análise das habilidades a serem trabalhadas nos textos falados, constatamos que nenhuma das orientações trata do trabalho com os aspectos cinésicos da oralidade.

---

<sup>12</sup> As OTM de ensino fundamental apresentam versões em séries e anos. Isso deve-se ao fato de que o ensino fundamental de nove anos determinado pela legislação estava sendo implementado gradativamente na rede.

<sup>13</sup> Cf. “ANEXO B – EIXO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS (OTM)” para conhecer as orientações sobre o ensino de oralidade nas OTM.

Em relação aos gêneros orais, eles aparecem apenas a partir da unidade 2 em todos os anos, sempre seguindo a organização já mencionada. No 1º e no 2º ano as atividades de escuta contemplam os gêneros debate, palestra e entrevista, sempre acontecendo na unidade 2; já as atividades de produção para esses anos sugerem seminários e fóruns. No 3º ano esses mesmos cinco gêneros aparecem tanto nas atividades de escrita quanto nas de produção, mas ainda seguindo a organização interna já mencionada. Na última unidade de todos os anos, destinada à reflexão sobre os textos orais, aparecem diversos gêneros no corpo do documento, deixando-se em aberto a possibilidade de trabalho para qualquer texto falado.

Devido ao fato de que as orientações estavam divididas por ano e por unidade letiva em cada eixo organizador, as OTM foram facilmente incorporadas à prática dos professores da rede estadual de Pernambuco e tornaram-se uma das principais fontes para o planejamento do ensino de português. O Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC) – que hoje tornou-se o Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) – contribuiu para esse processo, por meio do “incentivo”<sup>14</sup> ao trabalho em sala de aula exclusivamente a partir dessas orientações.

### **5.1.3 Análise dos PCLP**

Em 2012 é publicada uma coletânea curricular (nos formatos digital e impresso), com o objetivo de estabelecer as expectativas de aprendizagem para os alunos da rede estadual de Pernambuco: trata-se dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco. A referida coletânea, além de ter um caderno específico para as concepções curriculares (que aborda também a legislação relacionada e o processo de elaboração), também contém cadernos para as diversas áreas do conhecimento, tanto para o ensino fundamental e médio na modalidade regular como para a educação de jovens e adultos. Para nossa análise, consideramos apenas o caderno de língua portuguesa dedicado às etapas ensino fundamental e médio (modalidades regulares).

No que diz respeito à abertura, o caderno de língua portuguesa dispõe de apresentação e introdução. Na apresentação, menciona-se a colaboração de várias instituições educacionais de Pernambuco e também de professores representantes das Gerências Regionais de Educação,

---

<sup>14</sup> A expressão está entre aspas porque o sistema não oferecia ao professor a possibilidade de inserir outras habilidades trabalhadas; isso acabava por obrigá-lo a seguir o que estava proposto no documento. Porém, conforme dito na seção 1, nenhum sistema de monitoramento e/ou supervisão educacional, por mais eficiente que seja, consegue controlar o currículo vivenciado cotidianamente em sala de aula.

sinalizando uma construção democrática. Além disso, ressalta-se o alinhamento do modelo de ensino presente no referido documento às orientações curriculares nacionais e estaduais vigentes até então. Já na apresentação ressalta-se uma concepção interacionista de linguagem:

[...] a proposta de ensino que aqui se apresenta considera a natureza social e interacional da linguagem, toma o texto como objeto central de ensino e privilegia práticas de uso da linguagem na escola. Ganha força, portanto, a possibilidade de construção de um currículo menos conteudista e mais centrado no desenvolvimento das capacidades de ler, escrever, ouvir e falar. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 14).

A introdução inicia-se com a menção aos eixos de ensino: 1) Apropriação do Sistema Alfabético; 2) Análise Linguística (eixo vertical); 3) Oralidade; 4) Leitura; 5) Letramento Literário; 6) Escrita. O eixo análise linguística perpassa verticalmente os outros eixos<sup>15</sup>, estando presente, portanto, em todas as atividades de linguagem. Com isso, o ensino tradicional de gramática é deslocado para segundo plano, dando lugar a práticas de análise e reflexão sobre os usos da língua.

Para cada um dos eixos já mencionados são apresentadas expectativas de aprendizagem (EA), organizadas em etapas/anos de escolaridade e distribuídas ao longo dos eixos. Essa distribuição segue uma abordagem em espiral dos conhecimentos, compreendendo a abordagem, a sistematização e a consolidação em cada uma das etapas de ensino. A legenda utiliza um sistema de cores em tons de azul que indicam o aprofundamento da aprendizagem; isto é, quanto mais escuro for o azul em determinado ano, mais consolidada deve estar a respectiva EA. A figura a seguir traz a legenda considerada pelo documento:

**Figura 6 – Legenda de cores das expectativas de aprendizagem**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor branca indica que a expectativa não precisa ser objeto de intervenção pedagógica naquela etapa de escolarização, pois será trabalhada posteriormente;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul clara indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve começar a ser abordada nas intervenções pedagógicas, mas sem preocupação com a formalização do conceito envolvido;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul celeste indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) uma expectativa deve ser abordada sistematicamente nas intervenções pedagógicas, iniciando-se o processo de formalização do conceito envolvido;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a cor azul escura indica o(s) ano(s) no(s) qual(is) se espera que uma expectativa seja consolidada como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização.</li> </ul>

Fonte: PERNAMBUCO, 2012b, p. 16.

<sup>15</sup> A única exceção é o eixo de letramento literário, que no espaço dedicado à análise linguística presente nos demais eixos, traz uma série de conteúdos atitudinais. Além disso, o eixo não possui tópicos de agrupamento das expectativas de aprendizagem.

O texto indica que o enfoque nos gêneros textuais se relacione a sequências tipológicas. É curioso notar que esse enfoque a partir dos tipos textuais está presente apenas nos eixos de leitura e escrita, acusando uma incoerência interna do documento. Os gêneros textuais, segundo Dolz e Schneuwly (2004), podem ser agrupados em capacidades de linguagem dominantes, capacidades essas muito semelhantes aos tipos textuais propostos por Marcuschi (2008). Esses agrupamentos abarcam gêneros tanto da modalidade escrita quanto da oral. Logo, a nosso ver, esse trabalho por meio de tipologias textuais deveria estar presente também no eixo da oralidade.

No tópico seguinte da introdução, são abordadas as concepções de língua e linguagem que norteiam o documento. Para isso, retomam-se as ideias defendidas na BCC de língua como “**ação contextualizada** e historicamente situada”. (PERNAMBUCO, 2008, p. 67, grifo original). Retoma-se a necessidade de investir na compreensão do funcionamento da língua, no lugar de um tratamento exaustivo das regras gramaticais. Trata-se ainda da relação entre fala e escrita, entendidas de forma não dicotômica e sim como modalidades de um contínuo linguístico. Ao final, retoma-se uma concepção de língua baseada nos usos, os quais são materializados por meio de gêneros orais e escritos:

Apresentadas as concepções de língua e ensino, importa reafirmar que o fim último do aprendizado da língua escrita é o uso proficiente da mesma, como falante, leitor e escritor. É a criação de possibilidades cada vez mais efetivas de participação dos sujeitos nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente. Usar a língua, na modalidade oral ou escrita, requer considerar o contexto discursivo, que envolve os interlocutores, seus objetivos, um local e momento determinados. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 22).

Os eixos já mencionados anteriormente são apresentados no capítulo *Expectativas de aprendizagem de língua portuguesa na educação básica*. O eixo da oralidade apresenta cinco tópicos textuais antes de apresentar as EA. No primeiro deles, ao tratar sobre o que seria oralidade e os motivos de seu ensino nas aulas de língua materna, o documento traz o termo “oralidade letrada”, sendo esta entendida como os usos da língua falada presentes nos mais variados contextos sociais. Temos, portanto, uma concepção sociointeracionista de oralidade, pois defende-se que

“[...] ensinar oralidade significa promover situações de uso da língua falada mais formalizadas do que aquelas às quais os estudantes estão geralmente acostumados. Significa também ampliar sua visão de língua, entendê-la na sua constituição e na sua prática, compreendendo que as variedades a constituem. Significa propor atividades de análise linguística do texto oral, através do trabalho com a produção de gêneros orais diversos, com a escuta e com a retextualização, bem como explicitar as relações

entre as modalidades falada e escrita na perspectiva do contínuo. (PERNAMBUCO, 2012b, p. 53-54).

Vê-se aqui a relação entre fala e escrita na perspectiva do contínuo abordada por Marcuschi (2010), em que fala e escrita são modalidades complementares: “[...] na perspectiva do contínuo, fala e escrita estão intrinsecamente relacionadas. [...] A perspectiva do contínuo – em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas – predomina nas práticas sociais.” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 54). Isso não significa, no entanto, que tratar as especificidades de cada modalidade em eixos separados é conceber tais modalidades de forma dicotômica, e sim reconhecer as adequações de cada uma delas a depender dos contextos de uso de língua.

Assim, a concepção de oralidade defendida ultrapassa a oralização da escrita, conforme explicitado no tópico seguinte. Por oralização depreende-se um ensino de língua falada cujas atividades não enfocam a fala nem as habilidades necessárias para a comunicação por meio da modalidade oral partir da exploração de gêneros orais. Trata-se geralmente de atividades cujo ponto de partida é a escrita: leitura em voz alta, recitação de poemas, entre outras. Isso não significa dizer que tais atividades não sejam importantes no ensino de língua materna; porém, reduzir a oralidade somente a elas é desprezar a riqueza de usos sociais da língua mediados por gêneros orais, inclusive os formais públicos.

O documento também afirma que os gêneros textuais orais devem ser o objeto de trabalho do eixo da oralidade, especialmente sua compreensão e produção, atreladas à reflexão linguística. São destacadas as atividades de compreensão textual realizadas através da escuta de gêneros orais ou de retextualização da fala para a escrita, e vice-versa. Marcuschi (2010, p. 47, grifo original) defende a realização de atividades de retextualização para auxiliar na compreensão textual de gêneros orais e escritos, pois, “para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”.

O final do texto traz um detalhamento de como deve ser o desenvolvimento de habilidades orais ao longo da escolarização, contemplando desde os anos iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. No tocante a este último, foco de nossa pesquisa, são sugeridas atividades de retextualização entre fala e escrita que propiciem o estudo das relações entre essas modalidades e o reconhecimento de variantes linguísticas e níveis de formalidade. Em suma: “O estudante do Ensino Médio deve saber agir nas práticas orais em função de um evento comunicativo; assim, propiciar conhecimento que pode contribuir para suas práticas

acadêmicas e de aprimoramento profissional é também relevante.” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 59).

Em relação às EA, elas estão divididas em três agrupamentos: produção oral, escuta, relações oral/escrito (inclusive no eixo vertical de análise linguística). Essas expectativas estão detalhadas no quadro a seguir:

**Quadro 14 – Expectativas de aprendizagem do eixo oralidade (PCLP)**

<b>ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>
EA1 – Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão)	EA1 – Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva
EA2 – Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-língua)	EA2 – Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva
EA3 – Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens)	EA3 – Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra)
EA4 – Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas)	EA4 – Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral
EA5 – Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos)	EA5 – Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas
EA6 – Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista)	EA6 – Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos)
<b>ORALIDADE – ESCUTA</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>
EA7 – Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral	EA7 – Relacionar a variedade linguística utilizada ao contexto
EA8 – Reconhecer os gêneros específicos da fala (debates, palestras, apresentações orais de trabalhos, seminários, avisos, entrevistas, mesas redondas)	EA8 – Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações)
EA9 – Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita	
EA10 – Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não)	
EA11 – Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais	
EA12 – Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva	
<b>ORALIDADE – RELAÇÕES ORAL/ESCRITO</b>	<b>ANÁLISE LINGÜÍSTICA</b>
EA13 – Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário)	EA9 – Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita
EA14 – Declamar poemas e dramatizar textos teatrais	

EA15 – Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva	
EA16 – Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva	

Fonte: Adaptado de PERNAMBUCO (2012b).

Nos anos correspondentes ao ensino médio todas as EA já aparecem com a legenda de consolidação, implicando um domínio já construído em etapas anteriores. A única exceção é a EA7: “Orientar-se a partir de comandos e instruções orais em geral.” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 61). Ela aparece como consolidada desde o 1º ano do ensino fundamental e vai até o 9º ano dessa etapa, mas no ensino médio aparece com a legenda branca (indica que a EA não deve ser objeto de intervenção pedagógica no ano correspondente). Julgamos essa exceção como incoerente, dada a abordagem em espiral dos conhecimentos apresentada ao longo do documento.

Quando analisamos as EA considerando os agrupamentos de aspectos propostos no capítulo 3 para o trabalho com a língua falada, percebemos mais uma vez que os acústicos e cinésicos são os menos contemplados na distribuição. Porém, os aspectos textuais, apesar de estarem presentes em quantidade considerável nas EA, representam menos da metade das ocorrências se comparadas àquelas direcionadas ao trabalho de aspectos discursivos da fala:

**Quadro 15 – Distribuição das EA dos eixos oralidade e análise linguística apresentadas nos PCLP segundo agrupamentos de análise da oralidade**

EIXOS E SUBDIVISÕES	AGRUPAMENTOS			
	DISCURSIVOS	ACÚSTICOS	CINÉSICOS	TEXTUAIS
Oralidade – Produção oral	EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6			
Oralidade – Escuta	EA8, EA9, EA12			EA7, EA10, EA11
Oralidade – Relações oral/escrito	EA15, EA16	EA13, EA14		
Análise linguística <sup>16</sup>	EA1, EA2, EA7	EA8	EA5	EA3, EA4, EA6
<b>OCORRÊNCIAS</b>	14	3	1	6

Fonte: A autora.

### 5.1.4 Análise do CLPEM

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares para a Educação Básica de Pernambuco, foram publicados os currículos específicos para cada área do conhecimento, entre os quais

<sup>16</sup> Por se tratar de um eixo organizador vertical, apresentado, portanto, ao lado do eixo oralidade, a numeração das EA recomeça.

figura o Currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio (PERNAMBUCO, [2013?]). Assim como as OTM, o currículo apresenta as EA para cada ano da educação básica, divididas nas unidades didáticas (são quatro unidades por ano letivo). Já o eixo da análise linguística aparece integrado aos demais como vertical, conforme a abordagem dos Parâmetros Curriculares, mantendo-se a organização vigente até então.

Em relação aos textos de abertura, o documento não apresenta qualquer orientação em seu início. Assim, não temos como precisar quais seriam suas concepções de linguagem ou de oralidade com citações diretas, mas, dada a sua organização interna e sua intrínseca relação com o documento que o antecede, julgamos estar implícita uma abordagem da língua de viés interacionista. A nosso ver, a maior contribuição desse currículo é apresentar os conteúdos que podem favorecer o trabalho com determinadas EA, inclusive com um foco no trabalho com gêneros orais, conforme podemos ver no quadro abaixo:

**Quadro 16 – Distribuição dos conteúdos e expectativas de aprendizagem dos eixos oralidade e análise linguística apresentadas no CLPEM**

ANO / BIMESTRE	ORALIDADE		ANÁLISE LINGUÍSTICA	
	CONTEÚDOS	EA	CONTEÚDOS	EA
1º ano (10º ano) / 1º bimestre	Produção e\ou escuta de piadas, anedotas e cordel	EA1 EA11 EA12	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto poético	EA4 EA8
	Relação entre oralidade e escrita	EA <sup>17</sup>	Variação linguística de registro e dialetal	EA2
1º ano (10º ano) / 2º bimestre	Produção e\ou escuta de contos	EA1 EA11 EA12	Os recursos coesivos típicos de textos orais do discurso narrativo	EA4
1º ano (10º ano) / 3º bimestre	Produção de seminário. Escuta e produção de palestras (Educação Integral)	EA1 EA11 EA12 EA4	Registro linguístico adequado ao gênero seminário Registro linguístico adequado ao gênero palestra (Educação Integral)	EA1
1º ano (10º ano) / 4º bimestre	Produção e\ou escuta de debate regrado	EA1 EA11 EA12 EA6	Operadores argumentativos característicos dos textos argumentativos orais	EA4
2º ano (11º ano) / 1º bimestre	Produção e escuta de relato e depoimento	EA1 EA11 EA12	Recursos coesivos específicos do texto narrativo oral e do texto narrativo escrito	EA4 EA8 EA9 EA15 <sup>18</sup> EA36 <sup>19</sup>
			Variação linguística de registro e	

<sup>17</sup> A EA mencionada no texto é: “Reconhecer as características da oralidade e da escrita na perspectiva do contínuo, em que fala e escrita são interativas, complementares e não dicotômicas.”. Essa EA não aparece nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>18</sup> Essa EA pertence ao eixo da oralidade nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>19</sup> Essa EA pertence ao eixo da leitura nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

			dialetal	
2º ano (11º ano) / 2º bimestre	Produção de entrevista	EA1 EA11 EA12	Marcas linguísticas características do gênero entrevista	EA4 EA16 <sup>20</sup>
2º ano (11º ano) / 3º bimestre	Produção de debate regrado e júri simulado	EA1 EA11 EA12 EA6 EA18 <sup>21</sup> EA24 <sup>22</sup>	Registro linguístico adequado ao gênero debate e júri simulado Seleção Lexical	EA2 EA19 <sup>23</sup> EA20 <sup>24</sup> EA21 <sup>25</sup>
2º ano (11º ano) / 4º bimestre	Produção e escuta de debate regrado	EA1 EA11 EA12 EA6	Operadores argumentativos característicos dos textos argumentativos orais	EA4
3º ano (12º ano) / 1º bimestre	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner	EA1 EA1 <sup>26</sup> EA3 <sup>27</sup>	Varição linguística de registro	EA2
			Recursos lexicais e morfossintáticos na produção do texto oral	EA6
3º ano (12º ano) / 2º bimestre	Entrevista pessoal	EA8 EA9 EA10 EA11 EA15 EA16	Variedade Linguística Adequação Vocabular Recursos Coesivos	EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7
3º ano (12º ano) / 3º bimestre	Júri simulado	EA8 EA9 EA10 EA11	Variedade Linguística Adequação Vocabular Recursos Coesivos	EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8
3º ano (12º ano) / 4º bimestre	Mesa redonda e Comunicação oral	EA8 EA9 EA10 EA11	Variedade Linguística Adequação Vocabular Recursos Coesivos	EA1 EA2 EA3 EA4 EA5 EA6 EA7 EA8

Fonte: A autora.

<sup>20</sup> Essa EA pertence ao eixo da oralidade nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>21</sup> Essa EA pertence ao eixo da escrita nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>22</sup> Essa EA pertence ao eixo da escrita nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>23</sup> Essa EA pertence ao eixo da escrita nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>24</sup> Essa EA pertence ao eixo da escrita nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>25</sup> Essa EA pertence ao eixo da escrita nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>26</sup> Essa EA pertence ao eixo da análise linguística (oralidade) nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

<sup>27</sup> Essa EA pertence ao eixo da análise linguística (oralidade) nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b).

Feito esse rápido levantamento, algumas observações já podem ser levantadas. Em primeiro lugar, percebemos que os conteúdos do eixo de análise linguística repetem-se ao longo dos bimestres, o que não acontece em outros eixos. Essa repetição talvez se deva à dificuldade que muitos professores têm de estabelecer metas de aprendizagem para a análise linguística para o ensino de língua falada. Trata-se de um resquício de um ensino de língua falada que a considera como errada e assistemática, não sendo ela passível, portanto, de uma análise linguística mais aprofundada.

Outro aspecto que merece relevância é a mistura de expectativas de aprendizagem, sendo algumas trazidas de outros eixos, como leitura e escrita. Consideramos essa mescla benéfica, se ela acontecesse de forma mais sistemática e com as devidas referências aos outros eixos. Além disso, o documento apresenta algumas expectativas repetidas dentro do mesmo bimestre, denotando a ausência de uma revisão mais cuidada por parte dos elaboradores. Em suma, trata-se de um documento voltado especificamente para a simplificação do trabalho do professor, sem uma reflexão mais profunda sobre a distribuição dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem ao longo das unidades didáticas de cada nível/etapa/ano.

### 5.1.5 Análise dos PSA

Seguindo a política curricular proposta pelos PCLP, foi divulgada uma nova coletânea em 2013, intitulada *Parâmetros na sala de aula*. Os cadernos obedecem à mesma organização da coletânea dos PCLP: há um caderno específico para orientações pedagógicas mais gerais intitulado *Concepções* e dois cadernos de língua portuguesa, sendo um de ensino fundamental e médio (modalidade regular) e outro direcionado para a modalidade da educação de jovens e adultos. Os textos de abertura são intitulados como: *Apresentação*, *Introdução*, *Considerações iniciais*.

É interessante notar que tanto a *Apresentação* quanto a *Introdução* repetem-se em todos os cadernos da coletânea. A primeira vem assinada pelo Secretário de Educação em exercício à época, Ricardo Dantas, e retoma a elaboração e divulgação dos PCLP, bem como a organização em EA. O objetivo do documento é resumido nesse texto de abertura da seguinte forma: “Em resumo: este material vem subsidiar o trabalho do professor, mostrando como é possível materializar os parâmetros curriculares no dia a dia escolar.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 11).

Por sua vez, a *Introdução* vem assinada pela então Secretária Executiva de Desenvolvimento da Educação, Ana Selva, e nela se descreve, de forma bem breve, a

organização da coletânea. Segundo tal texto de abertura, “Os Parâmetros Curriculares na Sala de Aula são documentos que se articulam com os Parâmetros Curriculares do Estado, possibilitando ao professor conhecer e analisar propostas de atividades que possam contribuir com sua prática docente [...]” (PERNAMBUCO, 2013, p. 13). Um ponto evidenciado nesse texto é a articulação das sugestões didático-metodológicas com o eixo transversal de Educação em Direitos Humanos, conforme já preconizavam os PCN e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).

O último dos textos de abertura, *Considerações iniciais*, explana a organização do documento de uma forma detalhada. Já em seu início podemos identificar uma concepção interacionista de linguagem no trecho: “[...] uma proposta de ensino orientado para o uso da língua, considerada em sua natureza social e interacional” (PERNAMBUCO, 2013, p. 15). É defendida uma integração entre os eixos do currículo, o que assemelha o documento ao modelo de sequência didática defendido pelos pesquisadores do Círculo de Genebra:

A integração entre leitura e escrita na sala de aula se dá, por exemplo, na medida em que a leitura e análise de textos modelares é um procedimento didático dos mais relevantes no aprendizado da escrita. Por outro lado, em práticas de leitura, escrita, oralidade e mesmo de letramento literário, os aprendizes estão, a todo tempo, procedendo à análise linguística, mobilizando e adquirindo conhecimentos sobre a linguagem. Um dos objetivos desse documento é, exatamente, demonstrar como isso naturalmente ocorre quando o ensino da língua está centrado no desenvolvimento das capacidades de leitura e produção textual, oral e escrita. (PERNAMBUCO, 2013, p. 15).

Além de se determinar o texto como unidade central de trabalho, retoma-se uma ideia proposta já nos PCLP, a qual coloca a leitura como eixo central devido a “[...] seu potencial de integrar os demais eixos e pela relevância que a formação de leitores assume na sociedade contemporânea.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 16). A organização das atividades considera a predominância de certos tipos textuais para sistematizar o ensino por meio de gêneros, sempre privilegiando uma abordagem em espiral, na qual as práticas de linguagem tornam-se cada mais complexas conforme o avanço da escolaridade.

Após a apresentação dos propósitos do dito documento, passa-se a expor sua estrutura, dividida em 3 unidades (1 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano; 2 – Anos Finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano; 3 – Ensino Médio), cada uma com 5 capítulos, os quais trazem as sequências de atividades sugeridas. Cada um dos capítulos traz uma retomada das ideias presentes nos PCLP, os objetivos da sequência de atividades, a sequência em si, outras atividades além daquelas presentes na sequência e sugestão de procedimentos avaliativos. Ao final, explicita-se o caráter ilustrativo do documento: “[...] as ilustrações de práticas aqui

reunidas não constituem modelos fechados. Há, certamente, contextos interacionais e realidades que determinarão sua adaptação, sua reformulação, e os professores poderão conhecer práticas mais interessantes que as aqui propostas.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 18).

Não há, nos textos de abertura, referência alguma à concepção de oralidade defendida pelo documento, ainda que ela seja apresentada como eixo de ensino. É somente no corpo textual das unidades que são encontrados alguns trechos que permitem vislumbrar uma concepção sociointeracionista de oralidade: “a oralidade deve estar presente na sala de aula, a fim de que os estudantes façam reflexões sobre as relações entre fala e escrita, compreendam o texto oral e participem de práticas de produção de gêneros orais, para além da conversa e da leitura em voz alta em sala de aula.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 77).

Um aspecto preocupante é que o termo oralidade não aparece em nenhuma parte da unidade 3, cujo foco é justamente o ensino médio. As sequências de atividades propostas nessa unidade são, em sua maioria, direcionadas ao eixo do letramento literário. Em contrapartida, na unidade 2, dedicada aos anos finais do ensino fundamental, é apresentada uma sequência de atividades baseada no trabalho com o gênero reportagem oral, inclusive com atividades de transcrição e retextualização. Essa ausência de exemplificação de um trabalho sistemático com gêneros orais num documento curricular oficial parece indicar a dificuldade de sistematização para o eixo da oralidade.

### 5.1.6 Considerações sobre a análise documental

Ao concluirmos esta análise documental, percebemos que os documentos, apesar de já terem avançado bastante no tratamento da oralidade, ainda apresentam muitas lacunas, especialmente no tocante ao trabalho com os aspectos cinésicos presentes na comunicação por meio da fala. Também vimos que esses textos possuem algumas similitudes entre si. Podemos sintetizar os dados achados da seguinte forma:

**Quadro 17 – Síntese dos dados da análise documental**

DOCUMENTO CURRICULAR	TEXTOS DE ABERTURA	CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM	CONCEPÇÃO DE ORALIDADE	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COM A ORALIDADE
BCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação</li> <li>• Introdução</li> <li>• Pressupostos teóricos e metodológicos da</li> </ul>	Interacionista	Sociointeracionista	Competências (9 discursivas, 3 prosódicas, 1 cinésica, 6 textuais)

	Base Curricular Comum			
<b>OTM</b>	• “Apresentação” (sem título)	Interacionista	Sociointeracionista	Orientações teórico-metodológicas (Unidade 1: reconhecimento e identificação; unidade 2: escuta; unidade 3: produção; unidade 4: reflexão)
<b>PCLP</b>	• Apresentação • Introdução	Interacionista	Sociointeracionista	Expectativas de aprendizagem, divididas em dois eixos: Oralidade (11 discursivas, 2 prosódicas, 3 textuais); Análise Linguística (3 discursivas, 1 prosódica, 1 cinésica, 3 textuais)
<b>CLPEM</b>	Ausente	Interacionista (implícita)	Sociointeracionista (implícita)	Conteúdos e expectativas de aprendizagem
<b>PSA</b>	• Apresentação • Introdução • Considerações iniciais	Interacionista	Sociointeracionista	Sequências de atividades envolvendo diversos eixos, gêneros textuais e expectativas de aprendizagem

Fonte: A autora.

Diante desse levantamento, contata-se ainda que os documentos curriculares analisados podem ser divididos em três agrupamentos, os quais nomeamos da seguinte forma:

- ✓ Os documentos norteadores (BCC / PCLP) em geral apresentam-se sob nomenclaturas que indicam seu caráter de currículo mínimo. Tais documentos apontam, de maneira geral, uma perspectiva crítica, trazendo princípios teóricos e metodológicos, bem como objetivos gerais de aprendizagem (sob nomenclaturas diversas (expectativas, competências, entre outras). Apresentam textos introdutórios teoricamente densos e suas orientações são demasiadamente abrangentes. Geralmente não tratam de anos em específico, e quando o fazem, é na tentativa de demonstrar a organização geral das orientações.
- ✓ Os documentos organizadores (OTM / CLPEM) concebem o currículo numa direção mais prescritiva, trazendo conteúdos e expectativas de aprendizagem divididos por níveis/etapas/modalidade de ensino distribuídos em bimestres. Os textos introdutórios são curtos e objetivos (quando estão presentes) e geralmente direcionam-se para a apresentação do documento.

- ✓ Por fim, os documentos orientadores (PSA) assemelham-se a manuais didáticos, indicando, por meio de exemplos e atividades, como abordar as diretrizes curriculares na prática de sala de aula.

Em resumo, a análise realizada aponta que os documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco apresentam concepções de língua/linguagem e ensino de oralidade em consonância com os estudos acadêmicos mais atuais, os quais defendem uma noção de língua e linguagem vivenciada através de gêneros textuais diversos e uma concepção de oralidade que privilegie os usos públicos mais formais da língua falada.

## 5.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS *ONLINE*

Após a análise dos documentos curriculares de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco, investigamos as respostas dadas aos questionários *online* a partir da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin. Os formulários foram criados no *Google Formulários* e compartilhados em redes sociais de junho a setembro de 2018<sup>28</sup>. Essa ferramenta permite ao usuário direcionar as respostas a partir da criação de seções, facilitando o filtro dos dados. Assim, responderam o questionário até o final apenas aqueles docentes que preenchem o perfil esperado, de acordo com os seguintes critérios já mencionados:

- ✓ lecionar língua portuguesa em turmas do ensino médio (modalidade regular) da rede estadual de Pernambuco;
- ✓ ser efetivo;
- ✓ trabalhar com o ensino de oralidade em sala de aula;
- ✓ conhecer algum dos documentos curriculares da rede.

Iniciamos a pré-análise com a “leitura flutuante”, a partir de um total de 26 formulários. Para compor o *corpus*, levamos em conta as regras propostas<sup>29</sup> por Bardin (2011) para a escolha dos documentos. Em relação à exaustividade, contactamos o maior número possível de professores para serem respondentes, através de redes sociais, *e-mails*, compartilhamento entre

---

<sup>28</sup> Cf. “APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO DURANTE A PESQUISA”.

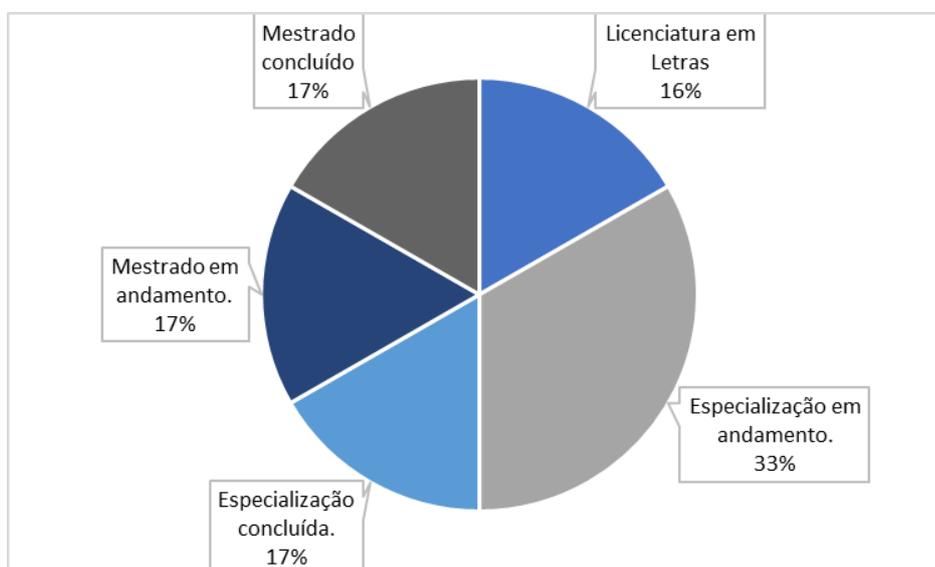
<sup>29</sup> Para Bardin (2011), a composição do *corpus* de análise deve obedecer a cinco regras:

- Exaustividade: Procurar analisar todos os documentos disponíveis.
- Não seletividade: Nenhum documento pode ser excluído sem uma justificativa no “plano do rigor”.
- Representatividade: A amostra deve cobrir o universo inicial da pesquisa.
- Homogeneidade: Os documentos devem ser escolhidos a partir de critérios precisos, a fim de minimizar as singularidades.
- Pertinência: Os documentos selecionados devem ser coerentes com os objetivos estipulados para a análise.

os pares, dentre outras estratégias. Para garantir a representatividade, buscamos filtrar o perfil de sujeito da pesquisa a partir dos critérios elencados. Também foram excluídos os questionários incompletos, para que o *corpus* fosse minimamente homogêneo. E sobre a pertinência, os questionários foram testados previamente com cinco sujeitos, não sendo encontrados problemas no acesso e/ou de compreensão do instrumento. Ao final dessa escolha, restaram 12 questionários para compor o *corpus*.

Com o *corpus* já escolhido, pudemos traçar um perfil acadêmico-profissional dos respondentes. Como já esperado a partir do filtro resultante da própria ferramenta, todos os respondentes são efetivos e lecionam em turmas de língua portuguesa do ensino médio regular. Além disso, todos atuam em escolas da Região Metropolitana do Recife, sendo a maior parte lotada na própria capital. Em relação ao tempo de docência na rede estadual de Pernambuco, a maioria tem mais de 8 anos de experiência, enquanto uns poucos têm menos de três anos. Em relação à maior titulação, mais da metade possui especialização em andamento ou concluída. O gráfico a seguir detalha o perfil de titulação acadêmica desses professores:

**Gráfico 3 – Titulação acadêmica dos 12 professores selecionados**



Fonte: A autora.

Para atender a nosso objetivo de conhecer a concepção de currículo dos professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco, colocamos o seguinte questionamento no formulário: “Em sua opinião, o que é um currículo e qual é a função dele para a sua prática pedagógica?”. Com essa pergunta buscamos compreender não apenas a concepção de currículo, mas também a importância do currículo na prática pedagógica dos professores. Empreendemos,

assim, um procedimento de exploração, em busca de possíveis relações entre as teorias já citadas anteriormente e os questionários recebidos.

Dessa forma, utilizamos uma análise temática dos enunciados analisados, contabilizando-os de acordo com a presença dos temas. Em relação ao entendimento do significado do termo currículo no campo educacional, 6 respostas entre as dadas apontam para uma ideia de documento oficial prescritivo, tendendo a uma visão tradicional. Já outras 4 respostas apontavam para uma ideia de currículo como documento, mas não entendido como prescrição e sim como um norteador da prática pedagógica. Apenas 2 respostas indicavam uma ideia de currículo que não fosse o documento oficial. Abaixo temos um quadro-síntese:

**Quadro 18 – Respostas sobre o entendimento do termo currículo**

<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo como documento prescritivo</b>
P2	Documento com conteúdos.
P3	Um currículo é um documento oficial...
P4	Compilação de componentes, previamente instituídos...
P5	Currículo é uma organização escolar...
P8	São as orientações teóricas e metodológicas que incluem determinadas etapas do ensino.
P12	Um currículo é um documento que é composto por uma série de conteúdos e objetivos pedagógicos a serem trabalhados em uma determinada turma de um nível de ensino qualquer.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo como documento norteador</b>
P6	É um ponto de referência para a construção de uma teoria educacional
P7	Um currículo é um norte para os conteúdos, metodologias e teorias.
P9	É o norteador da prática pedagógica.
P11	O currículo é o norte...
<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo como conjunto de experiências (profissionais/culturais)</b>
P1	Conjunto de experiências profissionais e formações pedagógicas.
P10	Currículo é uma proposta política e sociocultural, voltada para formação e desenvolvimento do estudante.

Fonte: Questionários *online* aplicados durante a pesquisa.

Diante da resposta sobre a função do currículo para a prática pedagógica, fica clara a concepção de currículo desses professores. Dos 12 respondentes,<sup>30</sup> 7 indicaram que o currículo serviria para orientar a prática pedagógica. Tais colocações direcionam-se para uma concepção predominantemente tradicional de currículo, pois ao considerar, na maioria das vezes, o

<sup>30</sup> A resposta de P8 não abordou a função do currículo.

documento oficial como um orientador da prática pedagógica, os docentes tendem a reduzir o papel do documento oficial a um conjunto de prescrições para a elaboração do planejamento.

Outros 3 docentes indicaram a adaptação do currículo às necessidades colocadas pelo contexto escolar. Apenas 1 respondente traz uma resposta que indica uma visão de currículo como instrumento ideológico, determinando os conhecimentos a serem aprendidos. O quadro abaixo fornece uma síntese das respostas:

**Quadro 19 – Respostas sobre a função do currículo na prática pedagógica**

<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo como orientador da prática pedagógica</b>
P1	Importante para <b>melhor desenvolvimento do exercício pedagógico</b> .
P2	É importante para <b>orientar o trabalho do professor</b> , principalmente no processo de transposição didática.
P3	... [O currículo] que <b>norteia os conteúdos</b> , com suas expectativas e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, no decorrer de cada ano letivo.
P4	...[Componentes] que <b>devem ser trabalhados</b> em sala de aula.
P5	...[O currículo] faz com que o planejamento seja mais <b>facilmente colocado em prática e sistematizado</b> .
P6	...[O currículo] ajuda a <b>orientar a prática cotidiana</b> dos docentes.
P11	...com o qual <b>planejo minhas práticas</b> .
<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo adaptável à prática pedagógica</b>
P7	Completamente mutável de acordo com nossas necessidades.
P9	Deve ser atualizado, buscando <b>atender às necessidades da comunidade</b>
P12	A função do currículo é ser norteador da prática pedagógica. Nele, é possível o professor obter uma norte para sua prática, mas ele não pode ser, nem precisa ser determinante no fazer pedagógico. Ele serve como sugestão, mas é necessário o professor <b>adaptar essa recomendação</b> ao seu contexto de atuação.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Currículo como instrumento ideológico</b>
P10	Envolve, assim, <b>a ideologia</b> , a cultura e o poder que determinam o resultado da educação na qual se pretende atingir, ou melhor, produzir, refletindo, assim, na prática docente.

Fonte: Questionários *online* aplicados durante a pesquisa.

Como podemos ver acima, entre os docentes que entendem o termo currículo como documento, apenas três se referem à necessidade de adaptar esse documento ao seu contexto de atuação, indicando uma concepção crítica. Ou seja, apesar de esses docentes reconhecerem a existência e a importância de documentos curriculares oficiais, eles compreendem a necessidade de retraduzir as orientações apresentadas nesses textos.

Por sua vez, para identificar as concepções de ensino de oralidade dos professores respondentes, partimos da seguinte pergunta: “Em sua opinião, o que é trabalhar a oralidade nas aulas de língua portuguesa no ensino médio?”. Quase metade dos professores (5 ao todo) respondeu que trabalhar a oralidade nas aulas de português estaria relacionado à exploração de gêneros textuais orais, seja de forma explícita ou dando exemplos de caracterização de alguns gêneros.

Com relação à categoria seguinte, 2 professores responderam apontando uma concepção de oralidade baseada nos usos cotidianos, mas sem mencionar o trabalho com gêneros orais. Acreditamos que esse trabalho supõe uma visão interacionista da fala, mas provavelmente fique limitado aos textos falados, não sendo trabalhadas as características de cada gênero, especialmente aqueles presentes em esferas comunicativas pouco usuais no cotidiano dos estudantes.

Também 2 professores acreditam que trabalhar com o oral seria exercitar a argumentação, referenciando-se (ou não) a um gênero para exercitar a defesa de um ponto de vista. Esses professores parecem partir do pressuposto de que o debate seria um gênero oral relevante para o desenvolvimento da linguagem oral, por se tratar de um gênero oral formal público.

Essa ideia sobre o debate assemelha-se ao defendido pelos professores participantes da pesquisa de De Pietro e Wirthner (1996 apud DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004). O estudo, realizado com professores da 6ª série de escolas da Suíça Romanda, constatou que “[...] o debate é certamente pouco praticado, mas que, apesar disso, é uma das formas mais úteis para desenvolver um melhor domínio do oral.” (DE PIETRO; WIRTHNER, 1996 apud DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2004, p. 214).

O grupo seguinte, composto por 2 professores, chamou a nossa atenção por mencionar um trabalho com a oralidade a partir de uma perspectiva interacionista focada no desenvolvimento de uma língua falada que servisse ao aluno como instrumento de poder e autodefesa. Apesar de não mencionarem os gêneros orais em si, esses professores partem de situações cotidianas em que o estudante é levado a usar a língua para se situar no espaço social.

Por fim, 1 professor se referiu a um trabalho com a língua falada em comparação à escrita, afirmando que ambas têm suas especificidades. Um risco dessa visão é dicotomizar o tratamento das modalidades da língua, quando vários teóricos sustentam a ideia do contínuo linguístico, apresentando fala e escrita como complementares. Todas as respostas sobre concepção de oralidade estão agrupadas no quadro agora apresentado:

**Quadro 20 – Respostas sobre o trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa**

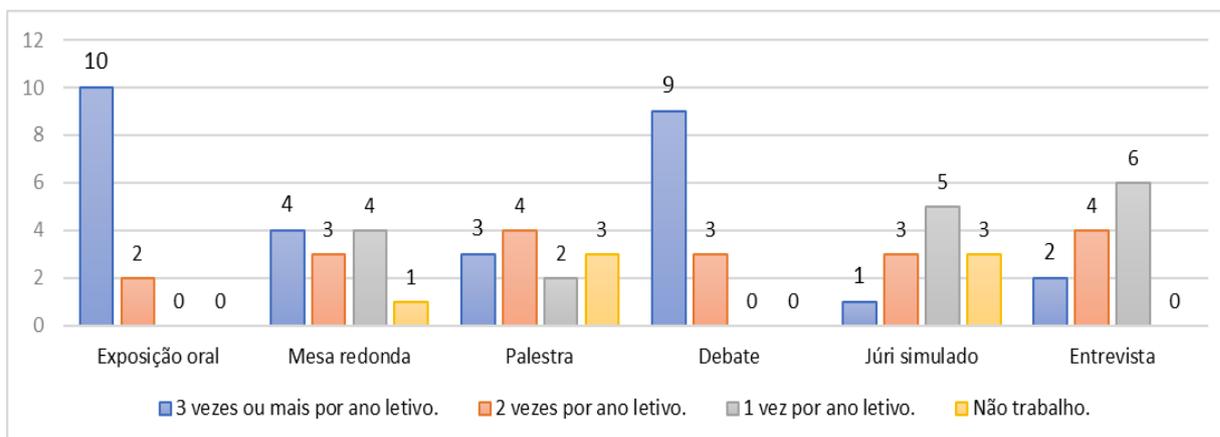
PROFESSOR	Exploração de gêneros orais
P3	Trabalhar com <b>gêneros orais</b> , as características de tais gêneros, bem como seus objetivos e funções, buscando fazer com que o aluno o produza dentro da sua finalidade e respeitando suas características formais e contedísticas, bem como evidenciar, também, em alguns gêneros, os <b>elementos paralinguísticos pertinentes</b> .
P5	Trabalhar características e usos de <b>gêneros orais</b> para aperfeiçoar a linguagem e os usos dos estudantes como usuários da língua.
P6	Explorar os <b>gêneros orais</b> .

P8	Ao apresentar um <b>seminário</b> , é necessário orientar a postura e as formas de defender uma ideia, em público. Ao participar de um <b>debate</b> , o aluno é orientado a apresentar suas ideias, defender, após levantar a mão e ser autorizado para falar etc.
P12	Trabalhar com <b>gêneros orais</b> diversos, abrangendo uma série de aspectos que devem envolver esse trabalho, tais como: os níveis de formalidade e informalidade; as marcas de oralidade; os marcadores conversacionais; a entonação; e aspectos paralinguísticos.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Língua falada aplicada a situações de uso</b>
P9	Oportunizar o desenvolvimento da competência oral dos estudantes, em <b>situações de fala pública</b> .
P10	É trabalhar a língua em <b>situação de uso</b> como atividades interativas, explorando seus aspectos formais e informais, as variedades linguísticas (estilísticas, sociais e dialetais) no contexto sociocultural.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Argumentação</b>
P1	<b>Debates</b>
P4	Levar os estudantes a um <b>posicionamento quanto a um tema</b> . Apresentando suas opiniões e defendendo as mesmas, no mínimo.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Instrumento de poder</b>
P7	É dar aos estudantes a possibilidade de se comunicar de maneira adequada nas várias situações da vida e com isso também <b>instrumentalizar os menos favorecidos</b> com a possibilidade de se defender de um sistema que lhe nega voz.
P11	Um importante <b>instrumento de inclusão social</b> , pois dominar certas variantes da língua abre portas ou pode ser um fator para que os menos favorecidos possam se defender.
<b>PROFESSOR</b>	<b>Especificidades da fala</b>
P2	Mostrar ao aluno que, <b>assim como a escrita, a oralidade possui especificidades</b> (pausas, marcas linguísticas...)

Fonte: Questionários *online* aplicados durante a pesquisa.

No tocante à frequência da abordagem de gêneros orais em sala de aula, indicamos os seis gêneros mais recorrentes nas propostas curriculares estaduais para tentar perceber quais dentre eles seriam os mais abordados pelos professores. Seriam eles: exposição oral, mesa redonda, palestra, debate, júri simulado, entrevista. A partir das respostas, contata-se que os gêneros orais exposição oral e debate são trabalhados de forma muito recorrente (3 vezes ou mais no ano letivo) pela maioria dos docentes. O gráfico abaixo detalha as respostas:

**Gráfico 4 - Recorrência da abordagem dos gêneros orais durante o ano letivo**



Fonte: A autora.

Ao concluir a análise das respostas dadas nos questionários, constatamos que a maioria dos docentes compreende o currículo como um documento prescritivo, cuja função é orientar as práticas pedagógicas, apesar de um número significativo entendê-lo como norteador. Em relação ao trabalho com a oralidade, grande parte dos professores compreende que trabalhar a oralidade é explorar os gêneros textuais orais, apontando para uma concepção sociointeracionista de ensino de língua falada.

### 5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Após a aplicação dos questionários *online*, procedemos à realização de entrevistas durante o último trimestre de 2018. Para tanto, entramos em contato (via *e-mail* e/ou telefone) com alguns dos professores respondentes. O principal critério de seleção dos sujeitos era a viabilidade de realização das entrevistas. Foram considerados também aspectos como compatibilidade de horário entre pesquisadora e docente, acesso à instituição escolar e possibilidade de observação de aulas, que seria a próxima etapa da pesquisa.

Para Manzini (2004 apud BELEI et al., 2008), as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. As estruturadas apresentam perguntas fechadas, não permitindo grande flexibilidade durante a sua realização. As semiestruturadas apresentam um roteiro composto por perguntas geralmente abertas e produzido previamente pelo entrevistador, conferindo uma relativa flexibilidade durante a entrevista e minimizando o risco de dispersão. Já as não estruturadas oferecem total liberdade tanto para o entrevistador (que pode elaborar perguntas abertas ou fechadas, inclusive sem planejamento prévio) quanto para o entrevistado (que pode oferecer qualquer resposta e muitas vezes até fugir do tema de uma pergunta).

Dentre os tipos de entrevista mencionados, escolhemos a semiestruturada, pois, além de permitir ao entrevistador (que é, na maioria das vezes, o próprio pesquisador) direcionar as perguntas e respostas para o objeto da pesquisa, oferece ainda abertura para criar perguntas que possam eventualmente esclarecer os dados expostos pelos entrevistados. Concordamos com Duarte (2004) quando esta afirma que entrevistas bem realizadas em uma pesquisa qualitativa permitem coletar dados sobre os modos como os sujeitos entrevistados percebem e significam sua realidade. Assim, nosso roteiro de entrevista<sup>31</sup> contemplava as seguintes temáticas:

---

<sup>31</sup> Cf. “APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA RELIZADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA”.

1. concepções de currículo;
2. currículo de língua portuguesa (incluindo-se o currículo da rede estadual de Pernambuco);
3. concepções de ensino de oralidade e planejamento do ensino de língua falada;
4. práticas de ensino com gêneros orais;
5. relevância da temática da pesquisa.

Assim, por meio dos critérios de seleção mencionados no início do tópico, foram escolhidos quatro professores para as entrevistas. Após a realização das entrevistas com os docentes, selecionamos, dentre os entrevistados, dois sujeitos<sup>32</sup> cujas respostas apontavam para um trabalho com a oralidade focado numa perspectiva predominantemente interacionista:

- **Sílvio (P7):** Graduou-se, em 2001, em Letras pela Universidade de Pernambuco (*Campus* Nazaré da Mata). Concluiu a especialização em Literatura Brasileira na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). Está cursando o mestrado profissional em Letras (ProfLetras) na Universidade de Pernambuco (UPE). Participou de várias atividades acadêmicas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cursos, oficinas e eventos. Está lotado como professor de língua portuguesa há 12 anos na mesma escola da rede estadual de Pernambuco. Também é docente efetivo da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes (PE).
- **Fernando (P12):** Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), tendo colado grau em 2015. Possui duas especializações: Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Ensino de Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Universidade de Pernambuco (UPE). É professor efetivo de Língua Portuguesa da rede estadual de Pernambuco há quase 2 anos e também da rede municipal de Jaboatão dos Guararapes há cerca de 3 anos.

Conforme planejado, a análise abordará as perguntas relacionadas às temáticas sobre concepções de currículo, concepções de ensino de oralidade e planejamento do ensino de língua falada, buscando contemplar os objetivos propostos para a análise das entrevistas.

---

<sup>32</sup> Os nomes são fictícios e foram escolhidos pelos próprios entrevistados.

### 5.3.1. Concepções de currículo

O primeiro tema tratado com os docentes durante a entrevista foi a concepção de currículo. A pergunta era “O que é currículo para você?”. Vimos que, num primeiro momento, os dois docentes reportaram-se ao termo currículo como um documento oficial instituído por uma rede de ensino.

Sílvio trouxe uma concepção claramente crítica durante sua resposta, ao colocar que currículo seria um norteador da prática pedagógica, mas também, a depender da perspectiva, poderia ser compreendido como um conjunto de escolhas pedagógicas feitas pelo docente:

#### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvio

**Sílvio:** Currículo é um documento instituído ... instituído oficialmente, pelo menos a gente pensa assim, né? A priori, ele é um documento instituído oficialmente pra nortear o trabalho do professor em sala de aula. Acho que currículo, na primeira vista, é isso. Mas ele também é minhas escolhas dentro desse documento numa outra perspectiva, né? Então, mais ou menos funciona assim. Pra mim, funciona nessa situação que...

**Flávia:** Nessa comunicação entre essas duas...

**Sílvio:** Entre o oficial e o oficioso.

Assim, Sílvio demonstra compreender a dinâmica de sua rede de ensino e seu papel dentro dessa mesma rede, evidenciando as tensas relações que permeiam o exercício profissional dos docentes na construção do currículo. Ele posiciona-se dentro desse processo como um sujeito que é mediador, pois ao mesmo tempo em que ele aproxima o currículo formal de uma definição de currículo mínimo ou base, ele também se coloca como um sujeito participante dessa construção, no sentido de reconhecer que suas “escolhas” são fundamentais. Sobre esse papel de mediador do professor frente ao currículo, Gimeno Sacristán (2000, p. 177) comenta:

O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo. Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é um mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros.

Entendemos, portanto, que essas escolhas feitas pelos docentes são diretamente afetadas pela sua concepção sobre o que seria currículo, e essa concepção é resultado de diversos fatores,

inclusive da organização da própria rede. Como vimos anteriormente, a rede estadual de Pernambuco tem seguido uma tendência curricular voltada para o alcance de metas de aprendizagem, reforçando um discurso de Estado avaliador (o que fica evidente no discurso tanto de Sílvio como de Fernando, mais adiante). Daí a necessidade de Sílvio de articular sua prática “entre o oficial e o oficioso”.

Fernando, por sua vez, resume sua resposta a uma visão do currículo como documento oficial que estabelece os conteúdos a serem ensinados, mas já apontando para uma concepção crítica, ao colocar a escolha desses conteúdos como fruto de uma vontade de um grupo social, sugerindo que nem todas as demandas sociais estariam contempladas nessa escolha:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Fernando:** Bom, currículo, ele é um documento oficial em que se registra uma vontade, um desejo, né? É... de uma sociedade, de um grupo social... Em relação aos conteúdos que devem ser abordados na escola.

É justamente pelo fato de o currículo representar “uma vontade, um desejo” de um “grupo social” que muitos pesquisadores do tema o consideram como um espaço de disputas dentro do campo educacional. Para Arroyo (2013, p. 13): “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Foi no momento seguinte da entrevista que a concepção de ambos ficou mais clara. Da mesma forma que nos questionários, ao serem perguntados sobre a importância do currículo para a prática pedagógica, os dois aludiram a ele como norteador dessa prática, indicando uma noção de currículo mínimo como articulador da rede de ensino. Ao mesmo tempo, demonstraram compreender as lutas que permeiam esse processo, apontando, assim, para uma concepção crítica de currículo (SILVA, 2015).

Sílvio já tinha indicado na resposta anterior essa visão do documento curricular como norteador da prática, mas nesse momento ele enumerou outras problemáticas para a discussão do termo – como a questão do livro didático e a das avaliações externas –, questões essas que, conforme mencionado na primeira seção, têm exercido uma forte influência na construção de um projeto curricular próprio por parte dos professores e das escolas hoje em dia. Ele mencionou ainda a dificuldade enfrentada na construção desse projeto curricular próprio que atenda a todos esses currículos que “pesam” sobre ele. Vejamos:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Sílvia:** Eu falei do currículo que é o documento oficial, falei do currículo das minhas escolhas, mas existe também o currículo do livro didático. O livro didático é um currículo. Tem professor que segue fielmente, entendeu? E aí eu tenho enfrentado sérios problemas porque a escolha do livro didático da escola não bateu, nenhuma delas, com as escolhas que eu fiz. Eu optei e fui voto vencido na escolha e os livros que vieram não atendem às minhas aspirações, não atendem às minhas questões metodológicas ou teóricas. Então, eu estou com outro problema. Eu tô negando o livro, eu tô negando o da rede. E nesse meio termo eu tô me equilibrando, construindo um currículo próprio. E tá sendo bem difícil, desgastante. Há muito tempo que isso não acontecia, porque, além disso, a gente tem as exigências das provas externas e eu tenho sido cobrado...

**Flávia:** E acaba sendo um outro currículo.

**Sílvia:** Mais um outro currículo ... Eu posso dizer que eu tenho quatro currículos pesando sobre mim e, nesse meio termo, eu tô me equilibrando e tem sido difícil. A gente tem que dar conta. Infelizmente, a gente tem que parar e tem que dar conta, tem que dizer que faz, o que acontece, né? Enfim...

As respostas de Sílvia no trecho anteriormente transcrito retratam uma situação muito comum nas redes de ensino: a responsabilização imposta aos professores pelo sistema educacional. Essa responsabilização materializa-se em discursos como “tem que dar conta” e outros em que o próprio docente atribui exclusivamente a si mesmo a responsabilidade pelo “sucesso da aprendizagem”, não por um comportamento egoísta e/ou defensivo, mas sim por uma autoculpabilização reforçada por falas institucionalizadas. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 198):

[...] o isolamento individual é o estilo estimulado por uma política curricular apoiada no dirigismo da administração que exige a dependência e a responsabilidade do professor frente a esta e não frente ao grupo e comunidade na qual trabalha. Por outro lado, explica-se por um estilo didático baseado na aplicação de materiais extraclasse por parte do professor que planeja seu próprio ensino.

Fernando restringiu-se à questão do documento oficial de uma rede, corroborando os dados que já tínhamos encontrado nas suas respostas do questionário:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Fernando:** É importante porque ela, de certa forma, ela norteia, ela indica, né? Qual direção eu devo trabalhar, certo? Tem uma importância grande, porque sem o currículo, né? Sem a gente saber que...

é... precisamos trabalhar os cinco eixos na totalidade, o que é que tem em cada eixo... [...] Então tem que ter um documento, tem que ter um currículo que norteie nossa prática.

Ao comentarem sobre o papel do currículo oficial, os docentes aproximaram-se em suas perspectivas, citando as dificuldades de colocar em prática o que é proposto pela rede. Ambos entendem o papel dos documentos oficiais como currículo mínimo, o qual apresenta as expectativas de aprendizagem propostas para um determinado nível/etapa/modalidade, mas reconhecem a necessidade de adaptá-los ao seu contexto. Na fala dos dois puderam ser notados trechos em que se revela um distanciamento entre o currículo e a prática pedagógica cotidiana:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Sílvia:** O currículo já foi mais determinante na minha prática. Hoje ele é bem menos determinante. Por quê? A gente está passando por uma fase de engessamento ... No Estado [rede estadual de ensino de Pernambuco] mesmo, por exemplo, a gente não faz planejamento. O planejamento já tá pronto e você simplesmente executa tudo o que tá planejado. Por mais fruto de discussão que ele tenha sido, e ele foi, em geral a discussão dentro da rede, isso aí eu acho um absurdo esse engessamento. Então, ele tem sido um norte, mas um norte bem distante. Bem distante.

**Flávia:** Está se distanciando, né?

**Sílvia:** Com certeza. Eu estou cada vez mais distante dele.

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Fernando:** O papel, como eu disse, né? Nortear o nosso trabalho. Porém, eu acho que ele não é determinante na nossa prática, até porque a gente sabe que ele propõe muito, né? Ele propõe o ideal, né? E a gente lida com o real. A gente lida com o dia a dia, com as dificuldades dos alunos, as dificuldades da escola, a falta de estrutura... Então, ele é um documento norteador, ele diz pra onde a gente deve ir, né? Mas ele... é... Precisa se adequar à prática, à nossa realidade, né? Ao nosso contexto, à situação que a gente tá e... Essa é a importância, o papel que eu vejo do currículo: nortear, dizer pra onde a gente deve caminhar, como deve ser a nossa prática, quais conteúdos a gente deve ministrar, né? Mas... é... ele não é determinante porque existe a realidade...

Quando questionados sobre os documentos utilizados para o planejamento das aulas, ambos afirmaram que utilizam tanto os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco* (PCLP) quanto o *Currículo de português para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco* (CLPEM), sendo esse último usado com mais frequência. Acreditamos que isso

se deva ao fato de que se trata de um documento em que os conteúdos e expectativas já vêm distribuídos ao longo dos anos de cada nível/etapa/modalidade de ensino.

Sobre o fato de haver ou não um momento de planejamento com outros professores, Sílvia e Fernando foram enfáticos em afirmar que esse momento na prática não existe. Segundo eles, acontecem encontros esporádicos, geralmente nas datas previstas no calendário da rede para o planejamento, mas a abordagem pedagógica ocorre num nível mais abrangente, com o objetivo de discutir problemas de infraestrutura física, comportamento dos discentes, resultados de avaliações em larga escala e outras demandas.

Percebemos, portanto, a partir das respostas dadas, que tanto Sílvia quanto Fernando entendem os documentos oficiais curriculares da rede estadual de Pernambuco como norteadores de sua prática, procurando sempre adaptar tais documentos às necessidades de seu contexto. Além disso, eles parecem construir o planejamento de forma individual, pois, uma vez que as escolas em que estão lotados não oferecem momentos de discussão específicos para o planejamento do ensino, eles partem de várias orientações (como currículos oficiais da rede e de outras redes, livros didáticos, avaliações e outras) na construção de seu próprio planejamento.

### **5.3.2 Concepções de oralidade e planejamento do ensino de língua falada**

O próximo bloco de perguntas visava ao entendimento do trabalho com a oralidade nas aulas de língua portuguesa e ao planejamento desse eixo norteador do ensino de língua. Como mencionado na seção 3, defendemos uma concepção sociointeracionista de oralidade, centrada na vivência, em sala de aula, de gêneros orais em situação de ficcionalização. Schneuwly (2004b) também defende essa concepção sociointeracionista, em oposição às concepções usuais de oralidade defendidas pelos professores. Nessa sequência de perguntas, a primeira era “O que é trabalhar a oralidade, para você?”.

Num primeiro momento, Sílvia não respondeu diretamente o que trabalharia na oralidade, mas levantou a questão de considerar esse trabalho como um eixo a ser integrado às demais práticas de linguagem através de projetos didáticos. Esse trabalho por meio de projetos didáticos é defendido por Guimarães, Kersch e Del Sent (2012), que relatam experiências vivenciadas em sala de aula por professores da rede municipal de ensino do município de Novo Hamburgo (RS), em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos.

Na sequência, o docente teceu algumas considerações sobre o que estaria contemplado nesse eixo, retomando discussões já abordadas em nossa fundamentação teórica, como a concepção de oral como espontaneidade e como norma (SCHNEUWLY, 2004b), a deficiência da formação de professores de língua no tocante ao ensino da fala (MILANEZ, 1992), a abordagem variacionista da fala (MARCUSCHI, 2010), além do trabalho com os gêneros orais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Leiamos abaixo as palavras do professor:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Flávia:** Agora a gente vai falar sobre a oralidade especificamente, vai começar a falar de oralidade. E o que é que seria trabalhar oralidade pra você? O que é oralidade? Como é que você vê isso em língua portuguesa? Esse objeto de ensino?

**Sílvia:** Esse eixo, né? Virou eixo. Acho tão estranho um eixo. Pra mim a gente devia ensinar tudo, misturar tudo num bom projeto didático.

**Flávia:** E dá?

**Sílvia:** Claro, num bom projeto didático, tudo tem que estar envolvido. Questões multimodais, oralidade, texto literário, não literário, análise linguística, tudo pode ser envolvido, tudo tem seu momento, tudo depende de como você planeja e de que expectativas de aprendizagem você tem. [...] O que é oralidade? A gente não sabe. Pessoas que têm a formação, por exemplo, há 20 anos, como eu, formado há 20 anos, quase 20 anos ... que eu me formei, eu não vi discussão nenhuma na universidade sobre oralidade. Oralidade era colocar o aluno pra falar.

**Flávia:** Muito restrita à questão de interação professor-aluno.

**Sílvia:** É, muito restrita. A oralidade era isso e por aí vai. [...] Então, a gente tem esse conservadorismo que ainda existe na sociedade, parece que esperam do professor de português que ele seja aquilo que sempre foi, que ele seja um produto de uma educação jesuítica do século XVI ainda. Aí, nessa concepção de conservadorismo, oralidade não é objeto de estudo. Oralidade é algo, não é nem pode ser tornar objeto de estudo. Então, a gente tem outro problema estrutural, de infraestrutura pra trabalhar com a oralidade, mas a gente também tem problema de conceito do que a sociedade tem do que é oralidade, do que é o trabalho do professor de português, né? E aí a gente vem com outro problema também: o conceito de variação linguística. Quando eu vou trabalhar com oralidade, o que que eu devo ensinar? É a norma culta, formal, é sobre essa que a gente deve discutir? É sobre os gêneros textuais orais? É sobre tudo junto? Como a gente vai lidar com isso? Então, é um campo minado. Oralidade é um campo minado, mas eu acho maravilhoso. Maravilhoso, que eu gosto de desafio.

Fernando começou a sua resposta frisando o trabalho com os gêneros orais em situações de comunicação passíveis de serem vivenciadas em sociedade, colocando os gêneros orais como megainstrumentos da comunicação. Essa visão é defendida por Dolz, Schneuwly e Haller

(2004, p. 143), ao afirmarem que “[...] aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros.”.

O professor abordou ainda, em sua colocação, a oralização da escrita. De Pietro e Wirthner (1996 apud DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004), em pesquisa sobre as práticas docentes, constataram que a escrita oralizada representa a atividade mais frequente com a língua falada em sala de aula, sendo contemplada nas respostas de 70% dos professores entrevistados. Diferentemente dessa prática pedagógica recorrente, Fernando deixa bem claro que esse trabalho de leitura oralizada é integrante de uma abordagem de ensino da oralidade baseada na exploração dos gêneros:

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Flávia:** [...] o próximo tema que é sobre oralidade e a gente já vai entrar na questão do objeto da pesquisa, e o que é que seria trabalhar a oralidade, para você, em sala de aula? Como é esse trabalho com oralidade?

**Fernando:** Trabalhar a oralidade, pra mim, é trabalhar os gêneros orais, os gêneros, a situação do gênero oral, né? Ah... trabalhar como... trabalhar competência, né? Que a gente chama de competência textual dentro dos gêneros orais, né isso? Como a gente é... como o aluno pode, em determinada situação, é... é... se comunicar, interagir...

**Flávia:** Verbalizar...

**Fernando:** É, verbalizar, né? Bom, pra mim é isso. Sobretudo, sobretudo mesmo, eu penso oralidade... quando eu penso oralidade, eu penso trabalhar com gêneros orais. Porque já que o trabalho é guiado por gênero, por instrumentos, vamos dizer assim, que guiam a nossa comunicação, a nossa interação dentro da sociedade. Então, trabalhar oralidade é isso: trabalhar gêneros... é... trabalhar os gêneros orais. Trabalhar a oralidade pra mim é isso. Agora, claro, a gente vai pra outros momentos, a gente tem a... trabalhar, passar o texto escrito, a leitura, a oralização da escrita é, de certa forma, pra mim, trabalhar a oralidade porque você tá oralizando...

**Flávia:** Também.

**Fernando:** É, também, mas não só, né? Você declamar um poema é oralização do escrito, né? Mas você também trabalhar debate, você trabalhar... pode ser tanto regrado como debate [...], você trabalhar a... essa coisa de ouvir, falar, ouvir, isso pra mim também oralidade.

A questão seguinte objetivava conhecer a opinião dos educadores sobre o tratamento dado à oralidade nos documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco. Em nossa análise documental vimos que, no que concerne à oralidade, os documentos curriculares do estado de Pernambuco têm uma abordagem mais avançada em relação às propostas de outras

redes, ainda que apresentem algumas lacunas no tratamento de alguns aspectos, como os acústicos e cinésicos. Os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco* (PCLP), inclusive, são considerados por alguns pesquisadores, como Nóbrega (2015), como boas referências de documentos curriculares oficiais em oralidade.

Os professores divergiram nesse quesito. Sílvia reconhece que, apesar de ser dedicado um eixo norteador para o ensino da fala, as práticas apresentadas nesses documentos ainda são incipientes e não oferecem um suporte ao professor, principalmente se este não possuir um conhecimento sobre como esse ensino deve ser encaminhado. Ele direcionou-se, em seus comentários, para uma visão prescritiva de currículo, argumentando que os conteúdos colocados não são devidamente explicitados, mas precisam ser trabalhados porque o próprio texto defende a necessidade desse trabalho:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Flávia:** E como é que você vê a oralidade apresentada e proposta nos documentos oficiais da rede? Você acha que tá bom, não tá...

**Sílvia:** Não, totalmente vago. Se o professor não sabe como lidar com oralidade, não é o documento que vai ajudar. Ele vai lhe mostrar alguma expectativa de aprendizado, ele vai fazer uma breve discussão teórica, muito breve, muito superficial e aí você continua perdido do mesmo jeito porque ele vai dizer ‘trabalhe, professor, que é direito do aluno’. E bota lá uns conteúdos pra trabalhar que também não entendo como é que funciona trabalhar determinado conteúdo, como eles colocam respeito ao turno. [...] O que ele bota como conteúdo é isso.

Já Fernando acredita que a oralidade está bem representada nos textos curriculares, ainda que estes apresentem problemas no que diz respeito às práticas de análise linguística relacionadas à fala e à escolha dos gêneros textuais. Para ele, o problema não estaria nos documentos em si, mas nas escolhas feitas pelos docentes, que deveriam garantir uma representatividade maior para esse eixo:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Flávia:** E como é que a oralidade está apresentada e proposta nos documentos oficiais na sua opinião? Como é que você que a oralidade tá lá? Você acha que tá bem, que não tá, o que precisa melhorar? [...]

**Fernando:** Tá lá o gênero que tem que trabalhar, não é? Debate regrado, júri simulado, é... entrevista, bom, tá lá. Eu acho que tem... ela tem um espaço, né? Um espaço no currículo, é... eu acho que tá bem representado, eu acho que o depende muitas vezes é da prioridade do professor, o que ele pensa, das escolhas... Eu acho que tá bem colocado, na minha opinião, tem um espaço, tem um gênero, tem uma pretensão de uma análise linguística, muitas vezes não cabe bem aquilo que se propõe. Claro, vai depender muito da realidade da escola, do trabalho do professor e uma infinidade de coisas, mas ela tem um espaço no currículo. Ela tá lá, você tem oralidade, você tem... quando você faz seu planejamento, você é cobrado para que se tenha o espaço...

**Flávia:** O sistema pede também...

**Fernando:** O sistema pede oralidade. Quando você faz registro das suas aulas é cobrado, então, ela tem um espaço garantido, né? Ela tem... talvez... talvez, eu acho que a gente poderia ter mais gêneros orais. É... dentro da... não sei se mais gêneros também porque a gente também tem pouco tempo, né? Sobretudo quem trabalha em escola regular, o tempo é muito menor, de trabalho com língua portuguesa. Apesar de ser cinco aulas semanais, mas, é... é... Talvez, não se tirasse alguns gêneros, colocasse outros, não sei, professor também tem que adaptar, né? O professor também pode adaptar e não só quando... e não só nesses momentos, não só trabalhar o gênero... Mas no momento que você faz uma correção com a turma e que um para pra ouvir o outro, um ter o seu momento de fala, isso também é oralidade. Mas eu acho que como a sua pergunta é sobre currículo, eu acho que no documento oficial, ela tá bem representada. Eu acho, na minha opinião, que tá bem representada. É... o que falta, na realidade, é a gente é... dar mais representatividade a isso.

A última pergunta desse bloco era sobre como os professores planejam o trabalho com a oralidade, inclusive sobre quais materiais utilizam para construir esse planejamento e se consideram as orientações presentes nos currículos oficiais nesse planejamento. Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 49), a partir de três fragmentos coletados em questionários aplicados junto a professores dos anos finais do ensino fundamental de diversos municípios do Piauí, constataram “[...] a ausência de clareza quanto aos objetivos planejados e a serem alcançados com o trabalho com gêneros orais.”.

Como, na resposta anterior, Sílvia havia mencionado a abordagem do documento como deficiente no que concerne à oralidade, nesse momento ele deu a entender que seu planejamento seria elaborado de forma mais independente daquilo que está proposto pela rede de ensino. Assim, ele indicou o uso dos documentos oficiais como ponto de partida para realizar as adaptações necessárias na construção de projetos. Citou ainda as atividades sobre oralidade presentes em livros didáticos, os quais, em sua maioria, não apresentam um trabalho consistente com os gêneros orais:

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Flávia:** E diante dessas dificuldades que você elencou e desse documento que você diz que não ajuda muito na sua prática, como é que você acaba planejando esse trabalho com a oralidade?

**Sílvia:** Ele cai, ele é um *insight*. Ele tem que ser um *insight*, eu digo: “Eu tenho que trabalhar com oralidade!” Aí às vezes eu digo assim: “Eu não posso passar o ano inteiro sem fazer um trabalho robusto com a oralidade.” Ela sempre vai perpassar minhas práticas e projetos, mas eu quero um trabalho mais robusto, eu sempre penso num trabalho mais robusto. Então, eu pego uma oportunidade pra trazer. [...] Com o 3º ano, eu sofri com... a gente tem no meio do conteúdo oficial pra trabalhar o pôster acadêmico pra o menino apresentar trabalho, tem o júri simulado, mas, ao mesmo tempo, tinha que pegar o pôster acadêmico e eu tinha que dar aula de pré-modernismo e eu terminei mandando pegar um livro, um poema de Augusto dos Anjos, e eles terem que criar um pôster acadêmico a partir da interpretação do poema de Augusto dos Anjos pra eles poderem apresentar isso ... tudo, mas isso dá trabalho pra fazer, pra orientar, pra chegar nesse ponto.

**Flávia:** E pra ter a ideia em si de conceber o projeto, que alinhe tudo isso.

**Sílvia:** Aí isso caiu e podia ser. Eu trago minha leitura literária que eu gosto tanto, trago oralidade, que eles precisam pensar, trago a produção do gênero, mas a gente precisa de tempo e os simulados batendo na minha porta: olhe, vai ter simulado, tem que trabalhar simulado também. É bem complicado, bem complicado. Tem que ser um *insight*, eu acho, trabalho com oralidade por hoje você ter pouca oferta de bons trabalhos com oralidade. Você analisa os livros e os livros não têm, pelo menos pelo que eu vejo, os livros que eu tenho acesso pra trabalhar.

Em sua resposta, Fernando admitiu tomar o texto oficial como um ponto de partida, mas não se prende a ele. Sua colocação pressupõe, como já mencionado em sua concepção de currículo, um entendimento do documento como um norteador da prática pedagógica, afastando-se de uma visão essencialmente prescritiva, a qual está presente no discurso da maioria dos respondentes do nosso questionário. Ele também considera as propostas presentes no livro didático, além de elaborar materiais e trazer outros textos.

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Flávia:** E como é que você planeja esse trabalho com oralidade?

**Fernando:** Bom, eu planejo como todas as aulas, né? Eu, é... às vezes trabalho com vídeos, né? Deixa eu só entender essa pergunta: como eu faço meu planejamento, os instrumentos que eu busco, né?

**Flávia:** Isso. Pronto, era o que eu ia dizer, os instrumentos que você utiliza, se você utiliza esses documentos, os recursos que você utiliza, é... se você tem a possibilidade de trabalhar com determinado gênero ou não, dependendo da sua infraestrutura na escola...

[...]

**Fernando:** Hum. Bom, eu, como disse antes, a gente tem muitas angústias, né, se as coisas... se aquilo ali vai dar certo ou não, isso é uma coisa que me acompanha sempre, mas o que é que eu faço, né? Eu... eu primeiro vejo o documento, tá no planejamento, né, entrevista era o gênero do segundo bimestre, é... nem sempre eu também sigo o currículo, claro, né? Mas buscando, vendo que tem entrevista ali, tem a sugestão de oralidade e fui, é... e o livro didático que tinha o... o... também o gênero entrevista, né? Então eu decidi usar o gênero inicialmente. É... ao mesmo tempo vou criando meu próprio material, né? Como a gente tinha que fazer entrevista, a entrevista ela tinha que tratar de um tema, a gente discutiu temas, eu tive que trazer textos, né, também, de... de... dos temas... do tema que a gente ia discutir. Bom, eu utilizo o livro didático, se tiver dentro... se tiver o gênero que eu quero, né, e se for adequado...

### 5.3.3 Retomada da análise das entrevistas

Verificamos, portanto, que a concepção de currículo defendida pelos professores é crítica, pois há uma reflexão clara por parte deles sobre a forma como os saberes são construídos, distribuídos e sistematizados ao longo da escolaridade. Por esse motivo, os dois veem o currículo oficial não como determinante de sua prática, e sim como norteador. Essa perspectiva “[...] questiona como são construídos os saberes escolares, propõe analisar o saber particular de cada agrupamento de alunos, porque esse saber expressa certas maneiras de agir, de sentir, de falar e de ver o mundo.” (LIBÂNEO, 2005, p. 29).

Sobre a concepção de ensino de oralidade defendida pelos dois professores entrevistados, depreendemos que é sociointeracionista, como foco na exploração dos gêneros orais. Sílvia parte da proposta de projetos didáticos para a exploração dos gêneros textuais, pondo o foco de seu ensino na integração das práticas de linguagem, ao passo que Fernando já deixa essa concepção explícita desde a sua primeira resposta sobre o ensino de língua falada.

No tocante ao planejamento e ao papel dos documentos curriculares oficiais na elaboração do mesmo, ambos conhecem bem os documentos curriculares da rede de ensino de Pernambuco e utilizam-nos em seus planejamentos de ensino. No entanto, os entrevistados têm opiniões diferentes sobre o tratamento da oralidade nesses textos oficiais. Enquanto Sílvia acha a proposta incompleta e confusa, inclusive no tocante às expectativas de aprendizagem

colocadas para o eixo, Fernando considera a proposta curricular satisfatória, ainda que apresente algumas falhas.

Essa opinião sobre o tratamento da oralidade nos currículos oficiais é determinante no uso dos textos curriculares para a construção do planejamento. Sílvio tende a construir um planejamento mais independente das orientações oficiais, pois parte do pressuposto de que os documentos curriculares da rede ainda teriam muito a melhorar no eixo da oralidade. Já Fernando aparentemente considera com mais frequência o que está colocado na proposta, realizando algumas adaptações que julga necessárias.

#### 5.4 ANÁLISE DOCUMENTAL DOS PLANEJAMENTOS ESCRITOS

Seguindo com os procedimentos de coleta, após a anuência dos dois docentes para a observação, visitamos as respectivas escolas para conhecer os espaços e conversar com os membros da equipe de gestão sobre a pesquisa. As gestoras das duas escolas se mostraram solícitas a disponibilizar qualquer informação e também a assinar os termos de compromisso. As equipes escolares também nos receberam muito bem e comprometeram-se a dar todo o apoio necessário para o bom andamento da pesquisa.

Diante disso, acertamos com os professores e as escolas os períodos de observação durante o primeiro semestre letivo de 2019, sendo o primeiro bimestre correspondente à observação de Sílvio e o seguinte, referente à observação de Fernando. Após esse acordo e a assinatura dos termos de compromisso, solicitamos aos docentes que nos entregassem o planejamento bimestral para os períodos a serem observados. Ambos afirmaram que inserem seu planejamento *online* no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE) e que, após a inserção, eles só teriam acesso ao planejamento no próprio sistema. Apenas a gestão poderia disponibilizar esse documento por escrito.

O SIEPE é alimentado por vários atores escolares com os mais variados tipos de dados, inclusive os conteúdos a serem ministrados. Seu predecessor, o Sistema de Monitoramento de Conteúdos (SMC), já contemplava a inserção dos conteúdos ministrados nas aulas de língua portuguesa e matemática. O SIEPE, por ser um sistema de gestão escolar, contempla não apenas a inserção de conteúdos desses dois componentes curriculares, mas de todos aqueles que compõem as matrizes curriculares da rede. O sistema também armazena outros tipos de dados, como informações pessoais dos estudantes e notas. Cada grupo de usuários tem um perfil de acesso diferente, a depender de sua função no âmbito escolar. Assim, as equipes gestoras das

escolas disponibilizaram os planejamentos dos professores de acordo com os períodos de observação anteriormente combinados.

Entre as atribuições dos docentes, além da inserção das notas e da frequência dos estudantes, há o preenchimento do planejamento bimestral. Esse planejamento apresenta os seguintes campos: justificativa<sup>33</sup>; objetivos / competências a serem desenvolvidas; conteúdos / eixos temáticos; procedimentos metodológicos; procedimentos avaliativos / estratégias de avaliação. As competências a serem desenvolvidas, que no SIEPE correspondem às expectativas de aprendizagem a serem trabalhadas no bimestre, já estão previamente indicadas do sistema. Essa indicação prévia segue o que está posto no Currículo de Português para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (CLPEM), que, conforme já citado na análise documental dos currículos oficiais, é um documento estruturado por anos e bimestres, cabendo ao professor selecionar no sistema aquelas expectativas que pretende desenvolver em suas aulas. É importante ressaltar ainda que tal planejamento deve contemplar todos os eixos do componente curricular, a saber, oralidade, leitura, letramento literário, escrita, análise linguística (esse último considerado um eixo vertical)<sup>34</sup>.

Assim, a análise a seguir parte do planejamento bimestral escrito entregue pelos professores sujeitos da pesquisa (Sílvia e Fernando), fazendo-se a triangulação desses dados com o que está posto no Currículo de Português para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (CLPEM) e com trechos das entrevistas, pois, além de ser o documento usado como referência para a parametrização do sistema, ele também foi apontado pelos dois sujeitos, durante suas entrevistas, como o documento curricular mais utilizado para a elaboração do planejamento. O nosso olhar enfocou primordialmente as orientações para o trabalho com o eixo da oralidade correspondentes aos anos das turmas observadas, bem como os respectivos bimestres de observação.

#### **5.4.1 Planejamento de Sílvia**

As observações de Sílvia ocorreram durante o primeiro bimestre letivo de 2019, numa turma de 3º ano do ensino médio. No planejamento elaborado para a unidade didática correspondente a esse período de observação, Sílvia optou por trabalhar com “apresentação oral com pôster” como conteúdo do eixo da oralidade, seguindo a recomendação curricular oficial

---

<sup>33</sup> Esse campo não é de preenchimento obrigatório, segundo os próprios professores.

<sup>34</sup> A análise linguística, de acordo com a concepção do documento citado, é um eixo vertical porque sua abordagem deve perpassar todos os demais eixos.

de sua rede<sup>35</sup>. Ele também segue o currículo oficial no que diz respeito ao eixo de análise linguística, pois elege como conteúdos a serem trabalhados no bimestre: “Variações linguísticas / Recursos lexicais e morfossintáticos / Período composto / Recursos coesivos”. Pode-se confirmar isso no cotejo com o CLPEM:

**Figura 7 - Conteúdos do eixo de oralidade para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio em cotejo com os conteúdos de oralidade no planejamento de Sílvio**

3º ANO DO ENSINO MÉDIO (12º ANO) – 1º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	Eixo de Análise Linguística		
		EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
ORALIDADE	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).	Varição linguística de registro	Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.
			Recursos lexicais e morfossintáticos na produção do texto oral.	Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).
	CONTEÚDOS		Conteúdos	
	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner.		Varição linguística de registro	
			Recursos lexicais e morfossintáticos na produção do texto oral.	

Fonte: Adaptado de PERNAMBUCO, [2013?], p. 22.

Em relação às expectativas de aprendizagem, o professor selecionou a seguinte para o eixo da oralidade: “Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, especificidades do gênero, canais de transmissão).” Nesse documento, a expectativa eleita pelo professor figura entre as sugeridas para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio, o que sugere que o docente considera, de fato, as orientações do documento quando do preenchimento *online* de seu planejamento, conforme figura a seguir:

<sup>35</sup> Apesar de a nomenclatura não estar exatamente igual no documento oficial e no planejamento escrito, entendemos que se trata do mesmo gênero; o dado foi corroborado pelo próprio professor.

**Figura 8 - EA do eixo de oralidade para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio em cotejo com as EA de oralidade no planejamento de Sílvio**

3º ANO DO ENSINO MÉDIO (12º ANO) – 1º BIMESTRE			
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	
ORALIDADE	Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de banner.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).	Variação
		Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva. Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).	Recursos textuais na produção

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, [2013?], p. 22.

Nos PCLP essa mesma expectativa de aprendizagem aparece no agrupamento de produção oral (EA1), devendo ser direcionada a um trabalho de consolidação em todos os anos do ensino médio, como também do fundamental:

**Figura 9 - EA do eixo de oralidade na educação básica em cotejo com as EA no planejamento de Sílvio**

ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).													EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.												
EA2- Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-lingua).													EA2- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.												
EA3- Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).													EA3- Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).												
EA4- Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).													EA4- Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.												
EA5- Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).													EA5- Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.												
EA6- Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).													EA6- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).												

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, 2012b, p. 60.

Porém outras duas expectativas são apontadas no CLPEM para esse bimestre e ano: “Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva” e “Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra)” (PERAMBUCO, [2013?], p. 22). É interessante notar que essas duas expectativas que não figuram no planejamento feito pelo

professor aparecem no eixo de análise linguística no 1º bimestre do 3º ano do ensino médio no PCLP, apontando uma incoerência entre os documentos oficiais.

Ainda no mesmo bimestre e ano, são sugeridas no documento curricular oficial mencionado, no eixo da análise linguística correspondente ao agrupamento de produção oral, as seguintes expectativas: “Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva” e “Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfossintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos)”. O professor amplia essas expectativas de aprendizagem, utilizando inclusive algumas que estão previstas para outros anos do ensino médio. As expectativas apontadas pelo professor foram as seguintes:

- Compreender, identificar e reconhecer o uso de propriedades e estruturas morfossintáticas, pragmáticas e semânticas.
- Identificar, analisar e distinguir processos figurativos e expressivos nas múltiplas linguagens.
- Perceber as relações de sentido que podem ser construídos por meio da linguagem, levando em conta aspectos socioculturais.
- Selecionar e empregar sinais de pontuação, léxico e recursos linguísticos para produzir efeitos pretendidos.

Percebe-se, portanto, que o professor Sílvia considera, durante seu planejamento, o que está posto nos documentos curriculares oficiais de sua rede e tende a seguir as orientações, ampliando as expectativas de aprendizagem sugeridas, o que está em conformidade com o que o próprio sujeito relatou em sua entrevista. No entanto, também de acordo com a análise do planejamento escrito e das respostas dadas na entrevista, nota-se que o professor não se prende ao que está colocado pelo documento oficial (e, conseqüentemente, prescrito no sistema informatizado da rede), mas considera primeiramente as suas necessidades pedagógicas, como podemos comprovar no trecho transcrito a seguir:

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Flávia:** E quais os documentos curriculares da rede estadual, no caso de Pernambuco, que você conhece? E quais deles você utiliza para o seu planejamento?

**Sílvia:** Eu conheço os Parâmetros Curriculares de Pernambuco e conheço aquele documento azulzinho, que o nome dele é “currículo” mesmo. Esse currículo azulzinho é ele que norteia tudo hoje em dia, porque é ele que está no sistema, no nosso SIEPE, é ele que dita a aula, é ele que dita tudo. Na verdade, ele também é estudado. Ano passado, eu fiz uma atividade que eu fiz pra mim [...] Que é justamente: eu peguei um currículo do livro que eu havia adotado e tava comparando ao currículo do

Estado, da rede, fazendo as observações onde eu poderia usar, onde não poderia usar, o que eu deveria acrescentar, o que não deveria. [...]

**Flávia:** E como é que você utiliza esses documentos?

**Sílvio:** Então, eu fiz esse trabalho de comparação entre o livro e o documento oficial e daí eu montei meu planejamento, acrescentando o que eu queria. O que aconteceu nesse ano passado eu não consigo fazer esse ano, no ano atual, corrente. Tá meio complicado. Então, eu resolvi assumir a situação e simplesmente neguei completamente o livro didático tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio e o documento oficial eu atendo quando ele atende a minha aspiração.

[...]

**Flávia:** E aqui na escola vocês têm momento para sentar e planejar, no caso, os professores de português?

**Sílvio:** Não. Isso não acontece.

A postura do professor Sílvio no que diz respeito à elaboração de seu planejamento de ensino assemelha-se ao grupo apontado por Thomazi e Asinelli (2009) como independente, ou seja, aquele que conhece os documentos oficiais e recebe orientações de sua rede, mas prefere elaborar um planejamento alinhado às suas necessidades. Sílvio afirma, em vários momentos da gravação, não ter um espaço de discussão coletiva em sua escola sobre o planejamento de ensino, incluindo-se aí o de língua portuguesa. A nível de rede de ensino, o docente recebe algumas orientações, mas considera esses momentos insuficientes, pois muitas vezes o foco é direcionado para avaliações externas, o que, segundo a concepção dele, revela uma política educacional voltada estritamente para a divulgação de índices educacionais:

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvio**

**Flávia:** E quais os objetivos pro ensino de língua portuguesa que estão lá no documento que você percebe na sua prática? O que seria ensinar língua portuguesa dentro do documento e dentro do que você acredita fazer?

**Sílvio:** Eu acho que os objetivos, como eles estão no papel, eles são muito bons e até afinam com os meus. Eles só não vêm pra prática, né? Que é justamente formar o indivíduo competente nas variantes, nas variedades linguísticas que ele tem acesso, acesso à formalidade ou à informalidade e que ele seja hábil em todos esses níveis, que ele seja um bom leitor de literatura, um leitor fruidor, um leitor capaz de compreender as especificidades do texto literário. Acho que tudo isso bate com o que eu entendo por língua. Esse objetivo só não é concretizado pela política da rede, pela política, pela prática da política. A política teórica existe e ela até se afina com o que você entende, agora na prática...

**Flávia:** Por que não na prática? O que acontece na prática?

**Sílvio:** Bom, a prática chega pra gente através da formação. A formação é o mais próximo que a rede tem pra chegar ao professor. E, quando eu tenho uma formação que tá estruturado... Em primeiro lugar, ela é obrigatória. Eu não tenho escolha pra estudar o que eu quero. É impositivo em dia, horário, em tudo. Em segundo lugar, ela acontece em 80% das vezes envolvendo a avaliação externa. Ela não vem trazendo discussões teóricas muito menos do que eu gostaria. É muito mais o levantamento numérico, a gente precisa fazer assim, a divulgação de dados e pra eu levantar o índice da minha escola, do meu Estado. Acho que eles querem que os meninos vão melhor nas provas externas pra que haja visibilidade política pro Estado ... Infelizmente, é assim que caminha o ensino.

Assim, Sílvio revela uma atitude crítica em relação aos documentos curriculares oficiais, pois demonstra conhecer aqueles mais utilizados por sua rede de ensino e utiliza-os na construção de seu planejamento; não os entende como prescrição, e sim como um norte, aproximando-se da concepção de professor como intelectual crítico de Giroux (1997). Além do mais, ele evidencia, em seu discurso, diversos conflitos que perpassam a construção do currículo, colocando-se como um ator nesse processo e relatando sua insatisfação com o andamento do ensino.

#### 5.4.2 Planejamento de Fernando

As observações de Fernando ocorreram durante o segundo bimestre letivo de 2019, numa turma de 2º ano do ensino médio. No concernente aos conteúdos de oralidade presentes no planejamento elaborado para a unidade didática correspondente a esse período de observação, Fernando aponta “Produção de entrevista” e “Marcas linguísticas características do gênero entrevista”, seguindo exatamente o proposto no documento:

**Figura 10 - Conteúdos do eixo de oralidade para o 2º bimestre do 2º ano do ensino médio em cotejo com os conteúdos de oralidade no planejamento de Fernando**

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 2º BIMESTRE				
CAMPOS OU EIXOS	CONTEÚDOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
			Conteúdos	Expectativas
ORALIDADE	Produção de entrevista.	Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão). Reconhecer os efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva. Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.	Marcas linguísticas características do gênero entrevista.	Promover a análise do texto por meio de recursos coesivos, paratextuais e a unidade. Retextualizar considerando a situação discursiva.

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, [2013?], p. 16.

No entanto, as expectativas de aprendizagem correspondentes ao trabalho com produção de entrevista não aparecem no planejamento escrito. Em lugar delas, o professor seleciona as seguintes expectativas de aprendizagem para o eixo da oralidade: “EA4 – Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral” e “EA15 – Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva”. Essas duas expectativas aparecem nesse documento no eixo de análise linguística:

**Figura 11 - EA do eixo de oralidade para o 2º bimestre do 2º ano do ensino médio em cotejo com as EA de oralidade do planejamento de Fernando**

2º ANO DO ENSINO MÉDIO (11º ANO) – 2º BIMESTRE		
APRENDIZAGEM - 1º BIMESTRE	Eixo de Análise Linguística	
	Conteúdos	Expectativas de Aprendizagem
<p>...erando os elementos da situação ...ras, objetivo comunicativo, ...canais de transmissão).</p> <p>...entido em decorrência do uso de ...os na produção de textos orais.</p> <p>...i produção oral, considerando a</p> <p>...i produção oral, considerando a</p>	<p>Marcas linguísticas características do gênero entrevista.</p>	<p>Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral. Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva</p>

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, [2013?], p. 16.

A primeira expectativa aparece nos PCLP no eixo da oralidade voltado para o trabalho com a produção oral. Porém, essa expectativa de aprendizagem (EA4) está listada no eixo vertical de análise linguística. Por sua vez, a expectativa seguinte (EA15) é direcionada para um trabalho de retextualização do oral para o escrito, figurando no eixo de oralidade. As duas expectativas são apontadas pelo documento para um trabalho de consolidação em todos os anos do ensino médio. Nas figuras a seguir, evidencia-se novamente uma incoerência entre os próprios documentos da rede:

**Figura 12 - Expectativas de aprendizagem do eixo de oralidade (produção oral) em cotejo com as expectativas de aprendizagem no planejamento de Fernando**

ORALIDADE – PRODUÇÃO ORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA1- Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão).													EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.												
EA2- Produzir textos narrativos orais (piadas, cordel, peças teatrais, lendas, contos e narrativas em geral – de aventura, de fada – quadrinhas, parlendas, trava-lingua).													EA2- Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.												
EA3- Produzir relatos orais (relatos de experiência, depoimentos, notícias, reportagens).													EA3- Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas para uma palestra).												
EA4- Produzir textos expositivos orais (seminário, palestra, apresentação de livros lidos, entrevistas).													EA4- Promover a articulação entre as partes do texto por meio de diferentes recursos coesivos, para assegurar a continuidade e a unidade semântica do texto oral.												
EA5- Produzir textos instrucionais orais (regras de jogos e brincadeiras, instruções de uso de objetos, aparelhos).													EA5- Adequar expressões corporais e faciais a conteúdos de fala e/ou situações discursivas específicas.												
EA6- Produzir textos argumentativos orais (debates, propagandas, respostas a questões, justificativas, defesa de ponto de vista).													EA6- Identificar os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos lexicais e morfosintáticos na produção de textos orais (inversão na ordem dos termos, uso de certos diminutivos).												

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, 2012b, p. 60.

**Figura 13 - Expectativas de aprendizagem do eixo de oralidade (relações oral/escrito) em cotejo com as expectativas de aprendizagem no planejamento de Fernando**

ORALIDADE RELAÇÕES ORAL/ESCRITO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	ANÁLISE LINGÜÍSTICA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
EA13- Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário).																									
EA14- Declamar poemas e dramatizar textos teatrais.													EA9- Relacionar marcas específicas da oralidade às marcas correspondentes na escrita.												
EA15- Retextualizar texto oral para escrito, considerando a situação discursiva.																									
EA16- Retextualizar texto escrito para oral, considerando a situação discursiva.																									

Fonte: Adaptado de PERAMBUCO, 2012b, p. 62.

Assim, Fernando aproxima-se do grupo dos docentes que elaboram seu planejamento de forma individual (THOMAZI; ASINELLI, 2009), pois não havia recebido, até então, qualquer orientação a nível de rede. No que diz respeito às orientações na escola, Fernando não conta, assim como Sílvio, com um momento reservado para o planejamento, pois os poucos que acontecem são insuficientes do ponto de vista de tempo para discussão:

#### TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando

**Flávia:** Certo. E... Quais os documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco você conhece, se você puder utilizar nomes... E, quais desses você utiliza para o planejamento das suas aulas?

**Fernando:** Olha, eu conheço as orientações curriculares de ensino médio de Pernambuco, né? De língua portuguesa. Conheço esse documento. Não li totalmente, integralmente, li algumas partes. É... Elaborado por vários estudiosos [...] Os parâmetros curriculares, na verdade, né? Ele é os parâmetros curriculares, né? [...] Que é pra todas as orientações curriculares, que é pra toda a rede, né? Pra todas as disciplinas e tem um específico de língua...

**Flávia:** Isso. De português.

**Fernando:** É. De português. Conheço esse documento que vem lá, né? Pra cada eixo, né? Um objetivo, né? Conheço também o que eu uso mais, é o... o planejamento. São os conteúdos curriculares. Eu não sei dizer o nome do documento agora...

**Flávia:** É aquele que é o azul?

**Fernando:** É o azul.

**Flávia:** O azul é “Currículo” mesmo.

**Fernando:** Pronto. O que eu uso sempre, tanto pra meu planejamento... é... como também... é... pra ministrar as aulas, né? Pra o meu planejamento como um todo eu uso aquele.

**Flávia:** O azul, no caso?

**Fernando:** O azul, no caso.

**Flávia:** Certo. E... Em sua escola existem momentos para pensar o planejamento, discutir? E quais as adaptações você realiza no currículo proposto pela rede e/ou pela escola?

**Fernando:** Bom, na minha escola não existe momento... É muito raro, assim, momento pra planejamento. Quando tem, na data específica, a gente não consegue realizar no tempo que a gente tem pra fazer, né? Que geralmente é o tempo de um dia de aula... A manhã, né? No caso...

**Flávia:** Isso...

Eventualmente, Fernando consegue trocar algumas ideias em conversas com outros colegas, mas esses momentos são rápidos e ocorrem nos espaços de intervalo ou de aula vaga, por exemplo, não sendo considerados pelo próprio docente como um momento para planejar:

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Flávia:** E... é... a gente já falou um pouco sobre planejamento na sua escola, né? Você já antecipou um pouco essa pergunta que seria sobre planejamento das aulas de língua portuguesa, você disse que na escola em si não tem um momento de planejamento, mas, é... na rede você tem algum momento de planejamento ou na escola você toma a iniciativa, com outros colegas, de fazer esse planejamento, de língua portuguesa, especificamente?

**Fernando:** De língua portuguesa não tem.

**Flávia:** Não tem? Você não teve em nenhum momento?

**Fernando:** Não tem, a gente não tem esse momento. Não tem. Foi sugerido por um pessoal da GRE que a gente cobrasse a gestão uma... um momento pra que todos da equipe de língua portuguesa pudessem reunir e pensassem, né, o planejamento, mas a gente não levou a ideia à frente, né...

**Flávia:** Adiante...

**Fernando:** Adiante, né? Mas foi sugerido. A gente não tem isso.

**Flávia:** É... Mas você consegue discutir com algum outro colega também, não?

**Fernando:** Assim... às vezes, naquele intervalo, né? A gente consegue conversar...

**Flávia:** Aquela aula vaga, né?

**Fernando:** É, aquela aula vaga, né? Uma saída para o café, então a gente... é... consegue, né, às vezes conversar alguma coisa. “Ah, tás trabalhando o que? Eu tô trabalhando isso”, “vai trabalhar como?”, “me ajuda a dar uma ideia tal”, assim, a gente, às vezes troca, né? Mas não existe lá algo sistemático, né? Não é algo sistemático.

Em resumo, Fernando não recebe qualquer orientação para planejar sua prática pedagógica. Tendo em vista que ele é recém-ingresso, esse fato pode sugerir uma debilidade da própria rede de ensino no sentido de prestar assistência aos novos docentes. Apesar disso, Fernando conhece os principais documentos curriculares da rede e utiliza-os em seu planejamento, ora seguindo o que está posto, ora negando algumas orientações.

#### 5.4.3 Retomada da análise dos planejamentos

Retomando a análise dos planejamentos escritos, podemos tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, o fato de o planejamento ser feito *online* influencia diretamente as escolhas pedagógicas dos docentes no que concerne à consulta de materiais e documentos. Como o SIEPE se estrutura principalmente com base nas orientações presentes no CLPEM, este acaba sendo o principal documento consultado pelos dois docentes. Eles, por sua vez, reconhecem que, apesar de não terem participado diretamente de sua elaboração, utilizar tal documento durante a elaboração de seus planejamentos é indispensável por se tratar de um currículo formal:

“[...] o currículo formal, oficial ou aquele elaborado na escola se apresenta algumas vezes como autônomo, com uma existência própria, independente dos professores. Ao mesmo tempo, ele é reconhecido como uma produção coletiva da qual todos usufruem.” (THOMAZI; ASINELLI, 2009, p. 193).

Em segundo lugar, em nenhuma das duas escolas se reserva um horário para fazer um planejamento coletivo. É preciso compreender que a profissionalização docente vista como

exercício profissional coletivo é um elemento primordial para assegurar a autoria dos docentes na construção do currículo, além de fortalecer a identidade profissional dos professores: “[...] a comunicação profissional entre iguais é uma fonte de acumulação de saber prático dos professores e de disseminação do conhecimento profissional, realizando-se dentro do grupo ou entre grupos diversos.” (HAVELOCK, 1979 apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 197).

Diante disso, os professores pesquisados contam apenas com seus saberes (especialmente os experienciais) e seus próprios materiais, além dos documentos curriculares oficiais. A diferença entre Sílvio e Fernando é que o primeiro ainda teve algumas orientações em formações, enquanto o último realiza um trabalho de planejamento individual quase em sua totalidade, uma vez que nem de livros didáticos o docente dispõe. Entendemos, assim como Arroyo (2013, p. 35), que é preciso avançar nas lutas pela autonomia profissional para garantir a autoria docente nas práticas curriculares:

Estamos sugerindo a necessidade de avançar em duas direções que se complementam: de um lado, abrir novos tempos-espacos e práticas coletivas de autonomia e criatividade profissional; de outro, aprofundar no entendimento das estruturas, das concepções, dos mecanismos que limitam essa autonomia e criatividade; entendê-los para se contrapor e poder avançar.

A seguir, no último tópico desta seção, analisaremos como o currículo para o ensino de oralidade é vivenciado nas aulas de língua portuguesa na rede estadual de ensino de Pernambuco. Ao longo do tópico, retomaremos, como já dito anteriormente, resultados das análises de outros dados da pesquisa, como as respostas dadas durante as entrevistas e outros.

## 5.5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES DE AULA

As observações foram realizadas durante o primeiro semestre letivo de 2019 da rede estadual de Pernambuco, sendo as aulas de Sílvio no primeiro bimestre e as aulas de Fernando, no segundo bimestre. Durante as aulas procuramos ver quais gêneros orais seriam trabalhados, os aspectos orais contemplados e a (re)construção do currículo em sala de aula. Para essa análise utilizaremos as transcrições das gravações em áudio e as anotações nos diários de campo, mas também retomaremos trechos das entrevistas realizadas durante as observações e as análises documentais dos documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco, bem como os planejamentos escritos dos docentes.

### 5.5.1 Observação de Sílvio

O período de observações de aula de Sílvio foi de 11/02/2019 a 15/04/2019. A escola estadual onde Sílvio leciona faz parte da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul. Trata-se de uma instituição de ensino de médio porte, com 28 turmas que atendem quase 1000 estudantes de ensino fundamental e médio nos três turnos. Em sua estrutura física, a escola conta com mais de 15 salas de aula e espaços como biblioteca e sala dos professores. As salas de aula comportam até 40 estudantes (apesar de o limite por turma ser de 45 estudantes). Nenhuma das salas é climatizada e os poucos ventiladores existentes não conseguem manter uma temperatura agradável.

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, os índices de reprovação estão acima de 5%, sendo necessário criar estratégias para conter a evasão escolar, apesar de os percentuais de abandono estarem baixos até então. O índice de estudantes em situação de distorção idade-série é alto (em média, 54% no ensino fundamental e 48% no ensino médio). O perfil dos estudantes recebidos pela escola é predominantemente de baixa renda. Não costumam ir ao cinema, teatro ou outros espaços culturais de modo geral. A escolaridade dos pais/responsáveis é baixa; ainda assim, eles incentivam seus filhos a frequentarem a escola, mesmo que não consigam acompanhar todas as atividades escolares. Os hábitos de leitura restringem-se aos textos veiculados na *internet* e nas mídias sociais mais comuns.

Mesmo diante desses dados preocupantes, a escola não só atingiu, como também superou a meta para o IDEB de 2019 para o ensino fundamental. No ensino médio, no entanto, o índice ficou abaixo do esperado. Por sua vez, os indicadores de proficiência de língua portuguesa e matemática são baixos, especialmente os desta última. A escola vem avançando nos últimos anos, mas ainda precisa melhorar em muitos aspectos no tocante aos principais índices educacionais.

A turma observada foi um 3º ano do ensino médio e era composta por quase 40 estudantes, a maioria do gênero feminino. Alguns eram trabalhadores em outros turnos e, também por isso, o índice de assiduidade oscilava bastante. De modo geral, eram concentrados e participativos, atendendo a todas as solicitações do docente e respeitando a sua autoridade. O ambiente era amistoso e os estudantes se sentiam à vontade para tirar suas dúvidas.

A sala de aula da turma, assim como as outras da escola, não era climatizada. Com o calor da manhã, os estudantes precisavam manter as janelas sempre abertas. O único ventilador, além de não resfriar o ambiente adequadamente, fazia muito barulho, somando-se aos ruídos constantes, vindos do pátio e/ou dos corredores, de estudantes em aula vaga, sendo mais um

obstáculo para a fala tanto do professor quanto da turma. A sala não possuía qualquer recurso audiovisual e os equipamentos disponíveis na escola eram em número reduzido, necessitando agendamento para o uso. Essa dificuldade de acesso a *datashow* e outros aparelhos eletroeletrônicos acabava por obrigar o docente a utilizar seus próprios recursos audiovisuais quando necessário. Todas as aulas ocorriam no turno matutino, sendo as aulas de língua portuguesa vivenciadas conforme o quadro abaixo:

**Quadro 21 - Horário de aulas do professor Sílvio**

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA (7:30-8:20)					
2ª AULA (8:20-9:10)	X		X		
3ª AULA (9:10-10:00)		X	X		
INTERVALO (10:00-10:20)					
4ª AULA (10:20-11:10)					
5ª AULA (11:10-12:00)	X				

Fonte: O professor Sílvio.

As atividades de oralidade analisadas a seguir correspondem a uma didática por meio de projetos: o professor escolhe um tema e esse tema vai nortear todas as suas aulas ao longo do bimestre. Em se tratando de ensino médio, geralmente se escolhe um tema ligado a estudos literários, uma vez que determinadas expectativas de aprendizagem do eixo letramento literário são consolidadas somente nesse nível de ensino. O tema escolhido por Sílvio para o bimestre em questão foi: “Poesia de Augusto dos Anjos e seu tom decadentista”.

O trabalho por meio de projetos didáticos a partir de um tema norteador já tinha sido defendido pelo próprio docente durante a entrevista: “[...] *num bom projeto didático, tudo tem que estar envolvido. Questões multimodais, oralidade, texto literário, não literário, análise linguística, tudo pode ser envolvido, tudo tem seu momento, tudo depende de como você planeja e de que expectativas de aprendizagem você tem*”.<sup>36</sup> Constatamos, portanto, que a prática pedagógica de Sílvio se assemelha à noção de projeto didático de gêneros (GUIMARÃES; KERSCH; DEL SENT, 2012).

Como vimos na análise documental dos currículos oficiais e na análise dos planejamentos, geralmente são estabelecidos como conteúdos de língua portuguesa

<sup>36</sup> Trecho integralmente transcrito na página 148.

determinados gêneros textuais. Retomando as anotações do diário de campo, percebemos que o professor Sílvio pretendia trabalhar a oralidade a partir de um tema, baseando sua prática em dois gêneros textuais principais: declamação de poema e exposição oral (com o apoio de *banner*).

Para a análise, resolvemos estabelecer um recorte voltado para a sequência de atividades com declamação de poemas, pois, diferentemente da exposição oral, essa prática não aparecia no planejamento entregue antes da observação. Assim, as atividades contempladas na análise ocorreram de 25/02/2019 a 27/03/2019<sup>37</sup>, compreendendo um total de 18 horas-aula analisadas. Os procedimentos referentes ao recorte em questão estão detalhados no quadro abaixo:

**Quadro 22 - Descrição das aulas de Sílvio**

DATA	AULAS	PROCEDIMENTOS <sup>38</sup>
25/02/2019	2ª e 5ª (2 h/a)	B1AT1* – Leitura em voz alta do texto “Poética”, de Vinícius de Moraes B1AT2 – Escuta de declamação do poema “Poética”, de Vinícius de Moraes B1AT3* – Discussão sobre a importância da leitura em voz alta B1AT4* – Análise textual de declamação de poema B1AT5* – Análise comparativa de declamações do mesmo poema B1AT6 – Discussão sobre “viver <i>versus</i> existir”
26/02/2019	3ª (1 h/a)	B1AT6 – Discussão sobre “viver <i>versus</i> existir” (continuação de 25/02/2019)
27/02/2019	2ª e 3ª (2 h/a)	B2AT1 – Exposição dialogada “O que é literatura?” B2AT2 – Análise de canção em grupos B2AT3 – Exposições orais das análises das canções
11/03/2019	2ª e 5ª (2h/a)	B3AT1 – Exposição dialogada “Panorama da literatura brasileira”
12/03/2019	3ª (1h/a)	B2AT3 – Exposições orais das análises das canções (continuação de 27/02/2019) B2AT4* – Avaliação coletiva das exposições orais
13/03/2019	2ª e 3ª (2h/a)	B3AT1 – Exposição dialogada “Panorama da literatura brasileira” (continuação de 11/03/2019) B3AT2 – Exposição dialogada “Pré-modernismo”

<sup>37</sup> Durante as duas primeiras semanas de observação (11/02/2019 a 22/02/2019), as aulas estavam voltadas à sondagem dos estudantes. Além disso, durante essas aulas a autora estava ambientando-se com a escola e com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Por esse motivo, a descrição das aulas começa a partir do dia 25/02/2019.

<sup>38</sup> Cf. “APÊNDICE C – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE SÍLVIO” para saber a descrição detalhada de cada procedimento.

		B3AT3 – Resolução de atividade sobre o poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos
18/03/2019	2 <sup>a</sup> <sup>39</sup> e 5 <sup>a</sup> <sup>40</sup> (1h/a)	B3AT4 – Leitura em voz alta do texto “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos B3AT5 – Levantamento de palavras desconhecidas do poema “Versos íntimos” B3AT6 - Análise da temática do texto
19/03/2019	3 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> <sup>41</sup> (2h/a)	► Esclarecimentos sobre dinâmica de avaliação B3AT6 – Análise da temática do texto (continuação de 18/03/2019)
25/03/2019	2 <sup>a</sup> e 5 <sup>a</sup> (2h/a)	► Entrega de notas do simulado B3AT7* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva B3AT6 – Análise da temática do texto (continuação de 19/03/2019) B3AT8 – Exposição dialogada sobre Lima Barreto
26/03/2019	3 <sup>a</sup> (1h/a)	B3AT7* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva (continuação de 25/03/2019) B3AT9 – Exposição dialogada sobre Monteiro Lobato B3AT10 – Exposição dialogada sobre Graça Aranha B3AT11 – Exposição dialogada sobre Augusto dos Anjos
27/03/2019	2 <sup>a</sup> e 3 <sup>a</sup> (2h/a)	B3AT12* – Planejamento para leitura em voz alta de poema B3AT13* – Leitura em voz alta do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos (em duplas) B3AT14* – Avaliação/autoavaliação da turma B3AT15 – Dinâmica em grupos sobre leitura expressiva

*Legenda: B é o bloco de atividades, A é a atividade dentro de cada bloco. As atividades com \* apresentam trechos transcritos na análise.*

Fonte: A autora.

De antemão, quando comparamos os gêneros estabelecidos como conteúdo no CLPEM para o 1º bimestre do 3º ano do ensino médio, percebemos que a declamação de poema não aparece em nenhum dos eixos. Já a exposição oral aparece no eixo da oralidade como “Apresentação de pesquisa escolar com o apoio de *banner*”.<sup>42</sup> É importante salientar que durante a entrevista o professor afirma que sua escolha dos conteúdos considera primeiramente a necessidade de seus estudantes, em detrimento das orientações presentes nos documentos curriculares oficiais:

<sup>39</sup> A aula começou com atraso porque os estudantes estavam desde a aula anterior respondendo um questionário socioeconômico sobre a escola.

<sup>40</sup> Não houve a 5ª aula, por conta de uma reunião do Conselho Escolar.

<sup>41</sup> A aula foi dada pelo professor devido ao atraso na carga-horária. Para tanto, ele solicitou à gestão um encaixe numa aula vaga da turma.

<sup>42</sup> Ver figura na página 156.

**TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Sílvia**

**Flávia:** E como é que você escolhe o gênero para a turma? Quais critérios você leva em conta? O documento é levado em conta?

**Sílvia:** Depende das dificuldades que eu observo na oralidade deles. Não, o documento não é levado em conta. Eu observo quais são as lacunas que eu vejo na oralidade deles, aí eu penso nisso.

**Flávia:** Pensa primeiramente no aluno?

**Sílvia:** Sempre.

**Flávia:** E no trabalho com a oralidade você considera as orientações da rede? O que tá lá? Você já disse que não. Não diretamente o documento, mas as orientações da rede.

**Sílvia:** Às vezes, sim. Considero.

**Flávia:** Se sim, quais as orientações que você leva em conta?

**Sílvia:** Eu levo mais em consideração as sugestões do gênero, quando diz assim: mesa redonda, mais ou menos assim.

**Flávia:** Não necessariamente dentro daquela turma.

**Sílvia:** Não naquela turma ou não naquela unidade. Penso dentro do meu projeto.

**Flávia:** Então, depende mais do seu projeto e dos alunos do que propriamente do currículo.

**Sílvia:** De certa forma eu me lembro deles.

Assim, seguindo essa organização previamente estabelecida pelos documentos oficiais de colocar os gêneros textuais como conteúdo e a fim de facilitar a leitura, teceremos nossa análise baseada em blocos de atividades.

#### 5.5.1.1 Bloco 1: “Poética”, de Vinícius de Moraes

Antes de iniciar esta análise, queremos lembrar que o professor Sílvia escolheu um tema para nortear todas as atividades do bimestre, a saber, “Poesia de Augusto dos Anjos e seu tom decadentista”. Por ser um tema que remete mais especificamente ao letramento literário, achamos importante tecer algumas considerações prévias, retomando discussões levantadas anteriormente.

Conforme já dito na seção teórica que trata dos eixos norteadores e também na análise documental dos currículos oficiais da rede estadual de ensino, o letramento literário aparece como um eixo norteador independente, sob a principal justificativa de “necessidades metodológicas” específicas do texto literário. No entanto, várias expectativas de aprendizagem presentes em outros eixos remetem ao trabalho com textos literários. Isso evidencia que os eixos

guardam relações entre si, visto que são práticas de linguagem e, portanto, dinâmicos e dialógicos em sua concepção, não podendo ser considerados estanques em suas especificidades. No entanto, tal evidência não pode ser justificativa para “escantear” determinadas práticas, como a própria oralidade, sob risco de incorrer em tratamentos equivocados da modalidade oral, conforme discutido anteriormente na seção 3 desta tese. Dito isso, prossigamos com a análise das aulas de Sílvio.

Durante a primeira parte das aulas observadas, Sílvio trabalhou com a declamação de poemas, promovendo uma articulação entre os eixos oralidade e letramento literário. No entanto, essa prática não aparece em seu planejamento escrito no eixo da oralidade nem em qualquer outro eixo. Para o eixo da oralidade o professor elencou apenas “Apresentação escolar com pôster”. Por sua vez, no letramento literário aparece como conteúdo “Pré-modernismo”, para o qual o professor estabeleceu um foco na poesia de Augusto dos Anjos, conforme a temática escolhida para as atividades do bimestre.

Desse modo, com o objetivo de explorar a interpretação de textos literários pré-modernistas que tratavam de temáticas polêmicas, o professor sentiu a necessidade de fazer atividades de “leitura em voz alta”<sup>43</sup> intercaladas com leituras individuais e coletivas. Então, ao mesmo tempo em que explorou aspectos específicos da oralidade, ele discutiu a natureza do texto literário, a sonoridade presente nos poemas e as temáticas recorrentes na poesia pré-modernista de Augusto de Anjos. Assim, é evidente que Sílvio, conforme dito na sua entrevista, concebe os eixos na perspectiva de projetos.

Já no início das observações, percebe-se que o professor realizará uma sequência didática para o gênero declamação de poema, pois na primeira aula observada ele já diz para os estudantes que uma das atividades avaliativas da unidade didática será semelhante àquela realizada na aula em questão. Para Machado (1997, p. 1): “Uma sequência didática (SD) pode ser definida como uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um tema, um objetivo geral ou uma produção.”. Assim, percebemos, no decorrer das aulas observadas, que as atividades promovidas por Sílvio para essa primeira etapa da observação tinham como objetivos o planejamento e a produção da declamação de poemas, além da promoção do letramento literário através da poesia pré-modernista de Augusto dos Anjos.

---

<sup>43</sup> Durante as primeiras aulas, Sílvio usa esse termo, mas a sua prática sugere que não se trata de uma “oralização de texto escrito”, mas de uma prática social de linguagem com fins específicos.

Na primeira aula do *corpus* analisado, após apresentar a pesquisadora e falar brevemente sobre a atividade de observação de aulas e o papel dos estudantes na pesquisa, o professor copia na lousa o seguinte poema:

**Poética I**  
Vinicius de Moraes

De manhã escureço  
De dia tardo  
De tarde anoiteço  
De noite ardo.

A oeste a morte  
Contra quem vivo  
Do sul cativo  
O este é meu norte.

Outros que contem  
Passo por passo:  
Eu morro ontem

Nasço amanhã  
Ando onde há espaço:  
- Meu tempo é quando.

Fonte: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/poetica-i-e-poetica-ii>

Depois de todos os estudantes terminarem de copiar o poema em seus cadernos, o docente solicita que três deles façam a leitura em voz alta. Nesse primeiro momento da aula o professor está realizando duas ações pedagógicas com a oralidade: ao mesmo tempo em que os estudantes voluntários leem em voz alta, fazendo uma atividade de “oralização” do poema escrito, os demais escutam o mesmo texto lido por diferentes colegas.

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

**B1AT1\* - Leitura em voz alta do texto “Poética”, de Vinicius de Moraes**

**Sílvio:** Posso começar? Quem vai ler?

**Estudante [A]:** Eu gosto de ler.

**Estudante [M]:** “*De manhã escureço, de dia tardo, de tarde anoiteço, de noite ardo.*”. É só ler aqui é?

**Sílvio:** Sim! Começa de novo, [M].

**Estudante [M] lê o poema.**

**Sílvio:** Satisfeitos? Todo mundo? Alguém pode ler diferente? Ou tentar ler?

**Estudante [A]:** Você!

**Sílvio:** Eu vou ler, tenha calma!

**Estudante [A]:** Você! Você é que entende mais.

**Sílvio:** Por quê?

**Estudante [A]:** Porque o senhor lê tão bonitinho, tão pausadamente.

**Estudante [B]:** Tão explicadamente.

**Sílvio:** O que é ler explicadamente, minha gente?

**Estudante [A]:** É ler de uma forma que todos entendam.

**Sílvio:** Eu quero que vocês percebam qual é o movimento que a gente faz na leitura para que as pessoas compreendam melhor o que a gente está lendo, mas eu quero mais voluntários para ter outras maneiras de ler. [M] leu de uma maneira e eu quero ter outras pessoas lendo de outras maneiras. Sem medo de ser feliz, minha gente!

**Estudante [A]:** Você!

**Sílvio:** Né, vocês têm medo de ser feliz, não dá. Bora. Pelo menos mais duas pessoas lendo. Ela está se preparando para a leitura! Todo mundo lê e todo mundo sabe ler. A gente é terceiro ano, todo mundo sabe ler...

**Estudante [A]:** Tá, eu vou ler!

**Sílvio:** Todo mundo tem vergonha, mas vai lá [A].

*Estudante [A] lê o poema.*

**Sílvio:** Qual foi a diferença da leitura dela para a de [M]?

**Estudante:** Ela leu mais rápido!

**Sílvio:** Ela leu mais rápido! Qual é o que ficou mais claro de entender, o dela ou o dele?

**Estudante:** Sei lá, professor! Porque a gente também está lendo quando eles estão lendo. A gente tá aqui prestando atenção.

**Sílvio:** Ah, vocês não estão acompanhando, não? É culpa minha. Durante a leitura do outro era só para vocês prestarem atenção sem ler. Desculpa! Foi eu que esqueci de falar. Era só para ouvir, era só para pessoa ler. Outro para a gente dar continuidade. Mais um.

*Estudantes ficam apontando alguém para ler: “Vai, [L]! vai, [F]!”*

**Sílvio:** [I] vai ler, gente. Preste atenção nela, não olhe para o papel, Desculpa!

**Estudante [I]:** Eu não sei se vou saber falar e todo mundo ouvir .

*Estudante [I] lê o poema.*

**Sílvio:** O dela estava... já foi um pouquinho mais pausado, mas foi diferente da de [M], não foi? Eu quero que vocês escutem uma pessoa lendo.

Terminada a leitura dos alunos, Sílvio tece alguns comentários que remetem a aspectos prosódicos, como dicção (“Qual é o que ficou mais claro de entender, o dela ou o dele?”) e ritmo (“O dela estava... já foi um pouquinho mais pausado”), iniciando uma breve análise comparativa. Com isso, ele leva os estudantes a realizarem uma atividade de (auto)avaliação, abordando, por exemplo, marcas pessoais de vocalização presentes nas oralizações ouvidas, como também levando-os a autoavaliarem a própria fala a partir da escuta de realizações de outros indivíduos.

No que se refere à escuta mais precisamente, a expectativa de aprendizagem “EA8 - Analisar o efeito de sentido de elementos típicos da modalidade falada (pausa, entonação, ritmo, hesitações)” dos PCLP (PERNAMBUCO, 2012b, p. 61) é a que mais se aproxima dessa atividade; porém ela não contempla uma análise comparativa a partir da escuta da leitura em voz alta de um mesmo texto por diferentes indivíduos. No mesmo documento a expectativa de aprendizagem relacionada à leitura em voz alta é a “EA13 – Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário).” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 62). Nenhuma dessas expectativas aparece no planejamento escrito de Sílvio, conforme já visto.

A leitura em voz alta é uma ação de linguagem muito comum na sociedade atual. Nas salas de aula, certamente é uma das atividades orais mais realizadas pelos professores desde as séries iniciais. Na pesquisa de De Pietro e Wirthner (1996 apud DOLZ; SHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 139), os dados apontam que “a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).”

É importante frisar que atividades de leitura em voz alta na sala de aula comumente se restringem à “oralização da escrita” (MARCUSCHI, 2007). Esse termo, segundo o autor, englobaria as atividades em que não ocorrem uma abordagem sistemática das práticas sociais realizadas por meio da fala, ou seja, atividades focadas na articulação vocal. O autor defende que “Não se pode confundir oralização com oralidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 68), sob pena de reduzir uma ou outra modalidade a materializações superficiais, o que equivaleria a considerar o texto como um dado prévio, isento das mudanças impostas pelas situações comunicativas. Haveria ainda o risco de voltar a uma concepção dicotômica, segundo a qual, conforme já vimos, a escrita seria uma transposição “gráfica” da fala.

Tendo em vista o exposto, consideramos que atividades de oralização da escrita são essenciais para o desenvolvimento da língua falada. No entanto, reduzir o trabalho da oralidade em sala de aula a tais atividades é um grande equívoco. No nosso entendimento, esses momentos de oralização da escrita podem servir como ponto de partida para um trabalho

sociointeracionista com a língua, inclusive com a modalidade oral. Essa perspectiva de exploração de diversas práticas orais de linguagem como base para constituição do oral como objeto de ensino de língua materna encontra apoio nos estudos de Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 140):

Portanto, para uma didática em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o essencial não é caracterizar o oral em geral e trabalhar exclusivamente os aspectos de superfície da fala, mas, antes, conhecer diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita. A constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, portanto, antes de tudo, um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados.

Em seguida, os estudantes escutam o mesmo poema, agora declamado pela cantora Maria Bethânia, acrescentando mais uma possibilidade de análise textual para esse momento de escuta. É no momento seguinte à escuta do áudio de Maria Bethânia lendo o referido poema que Sílvio vai além da “oralização da escrita”, iniciando um trabalho efetivamente voltado à modalidade oral. Ele abre uma discussão com os estudantes sobre a importância de se ler textos em voz alta para outras pessoas. Vejamos:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**  
**B1AT3\* - Discussão sobre leitura em voz alta**

*A turma escuta o poema “Poética”, de Vinícius de Moraes, na voz de Maria Bethânia.*

**Sílvio:** Bom, vamos lá! Vamos fazer algumas observações. Primeiro, gente, ler em voz alta, vocês acham que é importante?

**Estudante [A]:** Sim.

**Sílvio:** Por quê?

**Estudante [A]:** Porque ajuda a gente a memorizar?

**Sílvio:** Eu tô falando no momento de um evento social. Socialmente falando, ler em voz alta é importante?

**Estudante [A]:** Pode...

**Estudante [B]:** Como assim?

**Estudante [A]:** Perder o medo de falar em público?

**Sílvio:** Não, mas veja... É necessário pra vocês, é importante que vocês participem de situações em que vocês são desafiados a ler em voz alta? Com frequência?

**Estudante [A]:** Acho que sim.

**Sílvio:** Sim, principalmente... Fala, [A]...

**Estudante [A]:** Eu acho que... É como o senhor tava falando naquele dia que a gente tava corrigindo a redação. Aí o senhor fez mesmo assim: “Você tem certeza que aí tem uma vírgula?” Aí mandou a gente ler mais alto e a gente viu que, é... Não tinha, não existia vírgula ali, porque quando a gente fala baixo, assim, com a gente mesmo, a gente não entende. A gente... não separa, vamos justificar aqui. Aí quando a gente lê tudo em voz alta, a comunicação melhora, dá pra gente entender o que é que a gente vai falar melhor.

**Sílvio:** Sim, sim. Pronto pra falar.

**Estudante [C]:** Quando a gente tá gravando a gente tá com o microfone assim... A gente tem que ler mais alto pra que todo mundo possa entender o que a gente tá gravando.

**Sílvio:** Tem que ler mais alto! Quando... Interessante observar... vocês gravam... é... lendo ou gravam porque decoram o texto?

**Estudante [C]:** Não, a gente tem o TP<sup>44</sup>. As letras e o texto passam no TP. Aí a gente tem que reler, mas às vezes a gente esquece. Aí quando alguém tá dando entrevista e fala baixo, aí a gente pede pra falar alto.

**Sílvio:** O mesmo tom, né? Mas, vocês leem em voz alta pra fazer o texto sempre, né?

**Estudante [C]:** É, em voz alta. Isso!

**Sílvio:** Pra fazer os vídeos... Hum. É... Gente, olhe, cada vez mais, principalmente nessa era de celular, a gente é desafiado a pegar algum texto e ler em voz alta pros outros. Quem participa de situações de igreja sabe que a gente lê em voz alta em várias vezes, em várias situações. Na escola, a gente lê em voz alta. Pra estudar pra gente mesmo, pra ajudar a entender a gente lê em voz alta, então ler em voz alta tem uma importância grande, principalmente para pessoas que têm o nível que vocês têm. Mas vocês perceberam as diferenças de leitura? Na leitura em voz alta, o leitor dá a entender a compreensão do texto pelo jeito que ele explica, pelo jeito que ele lê. Não sei se vocês observaram... De volta a Maria Bethânia.

Durante o diálogo com os estudantes, Sílvio levanta a importância da prática de ler em voz alta para a atuação em sociedade. Ele abre uma discussão a partir de uma pergunta e ouve todas as respostas com atenção, sempre refletindo sobre as opiniões levantadas. Percebe-se que o professor incentiva a participação de todos, ao mesmo tempo que direciona a discussão para o objeto de estudo em foco (a importância da leitura em voz alta).

De tal prática depreende-se que os próprios estudantes reconhecem os papéis sociais do professor e dos próprios colegas durante a interação verbal, demonstrando, inclusive,

<sup>44</sup> *Teleprompter* (conhecido no âmbito jornalístico pela sigla TP) é uma espécie de visor que ajuda a pessoa que está gravando o vídeo a oralizar um texto escrito.

familiaridade com um uso mais complexo da língua falada. Ao situar a aula como um gênero discursivo do campo didático, Matencio (2001, p. 91) defende que: “Efetivamente, o professor, ao longo de uma aula, tem a função de *informar aos alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de *avaliar a produção dos alunos*.” (grifos da autora).

Mais adiante, a mesma autora comenta: “[...] a fala dos alunos deve ser vista como função das ações do professor.” (MATENCIO, 2001, p. 92). Disso depreende-se que, de modo geral, em toda aula podem ser explorados alguns elementos discursivos e textuais da fala, como o reconhecimento dos papéis dos interlocutores e as trocas de turnos. No entanto, crer que trabalhar a oralidade apenas nesses dois níveis é suficiente é esvaziar as possibilidades dialógicas que os gêneros orais, especialmente os públicos, podem oferecer.

Veremos que Sílvia não se detém apenas nesses aspectos e vai na contramão das próprias orientações curriculares, as quais apresentam poucas expectativas de aprendizagem relacionadas aos aspectos acústicos e cinésicos<sup>45</sup>. Nos momentos seguintes da aula, ele vai somar à análise do poema aspectos como ritmo e entonação, articulando tais aspectos acústicos à construção de sentidos do texto poético. Para começar ele coloca novamente o áudio e interrompe a escuta na primeira estrofe para analisar os efeitos rítmicos presentes na leitura feita pela cantora Maria Bethânia:<sup>46</sup>

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**  
**B1AT4\* - Análise textual de declamação de poema**

**Sílvia:** Notaram que ela tem uma cadência? De som... É claro que o violão ajuda, né? A pessoa tocando e você acompanhar, você tem... Mas o texto ele tem um ritmo. Todo texto tem um ritmo. Quando [A] falou que tem a... fala, [R]...

**Estudante [R]:** Mas se tu for falar isso sem o ritmo do violão vai ficar um negócio meio sem graça, vazio, é... Não vai se tornar...

**Sílvia:** Será?

**Estudante [R]:** Não tem um sentido... Com certeza! Faz é tempo que a gente tá falando, sem toque, sem nada.

**Sílvia:** Mas você consegue ler esse texto rápido? Esse texto foi escrito pra ser lido rápido, [R]?

**Estudante [R]:** Não!

<sup>45</sup> Cf. a análise documental dos currículos oficiais estaduais no tópico 1 da seção 5.

<sup>46</sup> A leitura do referido poema ouvida pelos estudantes refere-se à primeira parte do áudio do seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=yKzdWWNEqv8>

**Sílvio:** Tem poema que foi feito pra ser lido rápido...

**Estudante [R]:** Mas tá devagar, assim...

**Sílvio:** Tu acha que tá devagar demais?

**Estudante [R]:** Eu acho! Na minha opinião...

**Estudante [A]:** Porque ela leu como se fosse um anúncio. Eu entendi assim.

**Estudante [C]:** Ela leu pra quem está ouvindo a gravação entender.

**Sílvio:** Ela lê pra que você entenda o que ela tá lendo. Se ela ler rápido demais emendando os versos...

Primeiro, você não vai perceber a peculiaridade, porque o verso é feito assim... Versos são feitos dessa maneira pra que vo... você perceba que há sonoridade, há uma proposta de leitura pro texto poético. Todo texto traz uma proposta de leitura, mas textos poéticos, na verdade, a proposta de leitura é que se leia em voz alta. [A] falou muito bem. E quando, às vezes, eu tenho um texto, mesmo em prosa, que vocês chamam “texto normal”, mas o nome é em prosa, textos em prosa, como a gente tava lendo as dissertações na semana passada, quando a gente lê em voz alta parece que a gente entende melhor a coisa, mesmo que ele não é feito para ser lido em voz alta. Então, cuidado ao ritmo no texto. Fala, [C], o que tu queria falar!

**Estudante [C]:** E a trilha sonora também fala assim... Como se fosse dar um toque, sei lá... Desde a fala mais ativa... mais à vontade, é...

**Estudante [A]:** Para expressar melhor. Ajuda a expressar melhor.

**Sílvio:** Sim. É, é! Mas, o primeiro momento ela tem uma... uma cadência X, né? Ela continua...

Aqui temos um trabalho de escuta direcionado à compreensão do ritmo da declamação de um poema. Os estudantes, motivados pelo docente, fazem comparações do ritmo da leitura ouvida com o de outros textos, estabelecendo relações também com a música que acompanha a leitura. Concordamos com Silva (2009, p. 110) quando este afirma: “Imprescindível na leitura expressiva é dar atenção ao ritmo, um dos traços estilísticos mais nítidos dos poemas. Às vezes, ele se atenua, aproximando o poema da prosa; em outras, aparece bem acentuado, lembrando o parentesco da literatura com a música.”

Essa visão de análise do ritmo atrelada à construção de sentidos no texto também é compartilhada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004). Em suas considerações sobre a leitura aos outros, eles fazem uma importante distinção entre grupos rítmicos (demarcados por um acento final) e grupos de fôlego (delimitados por pausas de respiração ocorridas durante o enunciado ou ao fim dele). Ressalta-se ainda a relação do ritmo com as emoções, as quais são culturalmente codificadas. No entanto, para além do aspecto cultural, cremos que tais escolhas seriam essencialmente resultantes de escolhas pessoais do locutor do texto e dos sentidos que

quer expressar para seu ouvinte durante a declamação, utilizando-se, para isso, dos diversos recursos articulatórios e prosódicos de que dispõe.

Vemos ainda que, apesar de ser um momento voltado essencialmente para a escuta de um poema declamado, vários pontos levantados no trecho acima e em outros momentos dessa primeira aula retornam para a indagação inicialmente formulada pelo professor sobre a importância de se ler textos em voz alta. Muitas observações feitas pelos estudantes e pelo professor coadunam-se com a visão de Sant'Anna (2009, p. 168):

É fundamental, no entanto, que se leia poesia. E se leia em voz alta. A leitura assim realizada revela sutilezas do texto, aclara o que na leitura silenciosa às vezes era oculto. Até os poetas quando escrevem sentem necessidade de falar seus poemas. Ao expressarem assim os versos, certas questões de ritmo e a própria estrutura do verso podem ser corrigidas. De qualquer forma, a leitura em voz alta é a potencialização de um texto.

Sílvia segue com a escuta do poema ao longo da aula, fazendo pausas para ouvir as impressões dos estudantes sobre a leitura. Agora o foco da análise recai sobre outro aspecto de extrema importância na declamação de poemas: a entonação.

#### **TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

##### **BIAT4\* - Análise textual de declamação de poema**

**Sílvia:** Por que ela fala mais forte "*a oeste a morte, contra quem vivo*"? Ela notadamente, veja, ela tem um jeito de ler muito peculiar, mas... nessa frase, nesse verso, nessa linha, ela fala mais forte por quê?

**Estudante [A]:** Sei lá, como se ela quisesse expressar alguma coisa.

**Sílvia:** E o que é que ela quer expressar? Por que essa frase aí tá mais forte?

**Estudante [A]:** É como se ela tivesse com saudade de alguém que está morrendo?

**Sílvia:** Já tá indo além, né? [A], hahaha, ela vai além... Ela vai aprofundando um negócio que é pra 5ª aula, não é pra ainda agora não. Mas, veja, é... Mas pensando, parece que ela tá com saudade de alguém, é porque esse verso toca mais fundo? Por quê?

**Estudante [G]:** Porque fala de morte.

**Sílvia:** Porque fala de morte... Morte é um assunto que pesa?

**Estudante [G]:** É... Um pouco...

**Sílvia:** Então vocês acham que... um pouco? Na tua opinião depende da pessoa, né? Depende da situação, depende da pessoa, depende da morte, mas, enfim, sempre é polêmico. Mas notem, ela fala mais forte. Ou por que ela não falou mais fraco, morrendo?

**Estudante [R]:** Porque queria destacar.

**Sílvio:** Não, é... Mas o destaque podia ser falar mais baixo. Às vezes se destaca o verso falando mais baixo do que os outros.

**Estudante [H]:** Mas ela não tava falando mais baixo que os outros? Na minha opinião tem a ver com a morte.

**Sílvio:** Sim!

**Estudante [A]:** Porque quando a gente tá com raiva de alguém, aquele momento de estresse... aí o senhor vai chegar “professor, fulano, não sei o quê?”... Claro que não, né? porque eu vou chegar gritando.

**Sílvio:** Mas quando você fala de morte, a tendência não é baixar o tom da voz, não?

**Estudante [A]:** Não, professor, tem momentos que, assim...

**Sílvio:** Não?

**Estudante [H]:** Porque você tá falando de morte.

**Sílvio:** Por que as pessoas têm medo? Que as pessoas “passem a mão” num assunto sério?

**Estudante [A]:** Tem medo não, mas tudo bem...

**Sílvio:** Nem todo mundo tem medo da morte, com certeza...

**Estudante [A]:** Vai chegar a hora de todo mundo... assim, só não se sabe quando. Ninguém vai ficar pra semente.

**Sílvio:** Mas esse seu pensamento não é comum na nossa cultura.

**Estudante [A]:** Pois é!

**Sílvio:** A nossa cultura sacraliza e demoniza... Inclusive demoniza a morte! Como se a morte fosse uma coisa ruim e tudo mais... o povo até fala que Deus é contra a morte, se ele fosse contra, ele não tinha criado, né?

**Estudante [G]:** Mas quem disse que a vida acaba com a morte?

**Sílvio:** É?

**Estudante [G]:** É!

**Sílvio:** Você sabe?!

**Estudante [G]:** É uma curiosidade minha, porque a gente não sabe pra onde vai. Porque se eu soubesse que daqui eu ia partir pra melhor, eu ia. Mas se eu não sei o que vai acontecer, se eu vou ficar debaixo da terra, se eu vou ficar no meio do nada, se eu vou ficar vagando por aí, não sei...

**Sílvio:** É um mistério!

**Estudante [G]:** É um mistério. Eu não quero saber do desconhecido. Igual ao ET no espaço. Eu não quero ir, porque não sei o que tem lá.

**Sílvio:** Nem quer ir pro fundo do mar.

**Estudante [G]:** Também não. É tudo desconhecido pra mim.

**Sílvio:** E dentro de você mesma? É conhecido?

**Estudante [G]:** Aí é... meio desconhecido, né?

**Sílvio:** E você tem que conviver, né? Agora vê... é... A gente convive com a gente mesmo e é desconhecido da gente mesmo. Mas, enfim, não é, isso não é pra agora. Mas, vamos pensar no seguinte, por que ela escolheu, normalmente quando a gente fala de morte, a gente baixa o tom da voz. Por que ela escolheu altear o tom? Subir o tom? Altear é ótimo... Subir. Lembrei da minha avó, minha avó que falava altear! Por que ela subiu o tom? Sobre o que ela tá falando da morte? Ela tá falando o que da morte? Olha ali no verso.

**Estudante [[G]:** Sim, ao oeste da morte! Tipo, tá bem ali a morte...

**Sílvio:** Sim, na sequência...

**Estudante [H]:** Contra quem vivo...

**Sílvio:** Contra. Ela luta contra a morte. “*A oeste a morte contra quem vivo*”, eu vivo contra a morte. Tá o tom, ela fala pra vencer a morte, não fala pra se entregar à morte. Entendeu agora por que ela alteia o tom?

**Estudante [A]:** Ô professor, sei lá... Ela dá dois sentidos. Eu acho que ela dá dois sentidos, sei lá... É como se ela estivesse doente ou... com saudade de alguém.

**Sílvio:** Mas ela vive contra isso, né? A gente vai discutir a saudade ou a doença, mas interessante você... guarde, segure... segure esse comentário!

**Estudante [A]:** Ah, professor, tô gostando disso não! Tá me deixando curiosa!

**Sílvio:** Curiosa... É, é... segure o comentário, que a gente vai falar na última aula. Mas, veja, “*a oeste a morte*”, então veja, é uma opção dela...

**Estudante [A]:** Ter que esperar a última aula...

**Estudante [H]:** Escreve no celular, pô...

**Sílvio:** Mas eu vou lembrar, já vai acabar a aula, vamo continuar, vamo! Oh: “*a oeste a morte contra quem vivo*”, então ela fala mais alto porque é como se ela tivesse dizendo pra vocês a interpretação que ela dá ao texto. Notem que quem fala aí não é Vinicius de Moraes, é a Maria Bethânia! O jeito que ela lê é um tipo de autoria. É como se ela dissesse assim: olha, eu tô lendo desse jeito porque eu entendo o texto assim. Vamo ver como ela dá outras soluções pra leitura dela. Vamo começar de novo, né...

Os processos de variação na entonação são complexos e envolvem uma série de fatores, os quais estão intimamente relacionados ao ritmo. No entanto, é necessário distinguir os dois fenômenos. O ritmo, como vimos na análise do trecho anterior, compreende a velocidade de emissão dos sons. A regularidade rítmica pode estar relacionada a um estilo de emissão do próprio falante (um determinado indivíduo pode falar muito rápido ou muito devagar) e/ou a uma caracterização própria do texto, como ressaltado por Sílvio anteriormente (“Tem poema que foi feito pra ser lido rápido...”).

Por sua vez, a entonação compreende as oscilações presentes nos enunciados produzidos oralmente pelos falantes de uma determinada língua. Quilis (1988 apud MASIP, 2014) distingue três dimensões entonativas: linguística, expressiva e sociolinguística. A dimensão linguística apresentaria três funções: distintiva, integradora e delimitadora. Estabelecendo um paralelo com os estudos sobre o ritmo de Dolz, Schnewly e Haller (2004), acreditamos que a função distintiva de tons (que compreende a ascendência ou descendência ao final de enunciados) estaria relacionada aos grupos rítmicos. Ou seja, esses dois fenômenos ocorrem simultaneamente: Quando o falante termina um enunciado, ele irá reproduzir uma determinada entonação. Com base na análise dos contornos entoacionais finais dos enunciados feita por Masip (2014), criamos o quadro a seguir:

**Quadro 23 – Contornos entoacionais finais dos enunciados**

Oração	Descrição	Características	Contorno final	Transcrição fonológica <sup>47</sup>
Declarativa	Constatar um fato.	Declarativa simples: Afirmar ou negar algo.	Descendente.	/vámuS criáR úma eNpré→za↓/ Vamos criar uma empresa.
		Declarativa incompleta: Enunciado não finalizado.	Suspenso.	/óNteiN foi dí→a→/ Ontem foi dia...
Interrogativa	Fazer uma pergunta.	Interrogativa absoluta oxítônica: Não contém partículas interrogativas e termina em sílaba tônica.	Ascendente.	/virá amañáN↑/ Virá amanhã?
		Interrogativa absoluta não oxítônica: Não contém partículas interrogativas e termina em sílaba átona.	Ascendente na sílaba tônica e descendente logo depois.	/eStá mésmu grá↑vida ↓/ Está mesmo grávida?
		Perguntas com partículas: Iniciadas com partículas interrogativas (pronomes substantivos, pronomes adjetivos ou advérbios).	Descendente.	/u ké vosé téiN↓/ O que você tem?
Exclamativa	Expressar um estado emotivo e/ou dar ênfase a um fato constatado.	Exclamativa oxítônica: termina em sílaba tônica.	Côncavo (ascendente e descendente na sílaba tônica).	/ʒezúS↑↓/ Jesus!
		Exclamativa não oxítônica: termina em sílaba átona.	Ascendente na sílaba tônica e descendente imediatamente depois.	/náuN si mé↑fa↓/ Não se mexa.

Fonte: Adaptado de MASIP (2014)

<sup>47</sup> As setas presentes na transcrição fonológica revelam o contorno entoacional: (↑) elevação, (↓) descenso e (→) suspensão.

Ainda tratando da dimensão linguística, as funções integradora e delimitadora estariam relacionadas aos grupos de fôlego. Como vimos antes, os grupos de fôlego compreendem as pausas durante o enunciado ou ao fim dele. Na função integradora, agrupamos as palavras para formar uma oração. Assim, em determinados enunciados, as funções distintiva e integradora podem ser coincidentes numa mesma oração. A função integradora comumente provoca um fenômeno chamado juntura, estando tal fenômeno condicionado às variações presentes em cada idioma. As ocorrências em língua portuguesa estão detalhadas nos estudos de Masip (2014).

Por sua vez, a função delimitadora fragmenta a continuidade da emissão, sendo provocada por vários fatores. Entre eles, as pausas decorrentes de pontuação, na leitura em voz alta, estariam estreitamente relacionadas aos grupos de fôlego, quando tais pausas ocorrem no meio do enunciado. Quando essas pausas ocorrem, ainda que aconteçam no meio do enunciado, elas produzem oscilações na entonação, que podem diferir de falante para falante em função de fenômenos fisiológicos (tosse, engasgo...), dificuldades de compreensão (especialmente no caso de oralização de textos escritos) ou, ainda, escolhas do próprio locutor.

Quando essas escolhas buscam determinados efeitos de sentido, provocando emoções em quem ouve o texto oral, temos a dimensão expressiva apontada por Quilis (1988 apud MASIP, 2014). Alguns autores, ao tratar da leitura de textos literários em voz alta (mais comumente os poéticos), preferem chamar tal ação de “leitura expressiva”. Essa leitura expressiva levaria em conta não apenas a materialidade do oral, mas também outros elementos presentes no momento da fala (inclusive alguns aspectos cinésicos, como as expressões corporais). No Glossário CEALE, a leitura expressiva é definida como

[...] uma proficiência leitora específica situada entre o simples reconhecimento e decodificação dos signos gráficos (oralização mecânica do texto) e a performance artística, que leva às últimas consequências a exploração das possibilidades artísticas do uso do corpo (experiência sensorial) e da voz (vocalização poética), na sua relação com o texto. A leitura expressiva, na expectativa de reconstruir e apresentar sua força sugestiva e significativa, se apresenta, então, como um desafio para a apreensão sensorial do texto. (NOVAIS, 2014).

Essa perspectiva teórica aproxima a leitura expressiva da noção de *performance* defendida por Zumthor (2007), que tem como um dos principais objetivos proporcionar aos interlocutores uma experiência estética de recepção de enunciados. Para o autor: “Na situação performancial, a presença corporal do ouvinte e do intérprete é presença plena, carregada de poderes sensoriais, simultaneamente, em vigília.” (ZUMTHOR, 2007, p. 68). Depreende-se, portanto, que tal presença dos interlocutores coloca-se como indispensável para a recepção da

*performance*. A leitura expressiva, entendida a partir de uma visão atrelada ao conceito de *performance*, pode promover a construção de diversos significados que vão além do texto escrito e que estão intimamente relacionados aos sentidos atribuídos tanto por quem interpreta como também por quem recebe os enunciados.

Por fim, a dimensão sociolinguística contemplaria tanto características pessoais quanto características de grupo, sendo as últimas dependentes dos contextos culturais. Quando ocorre o diálogo entre Sílvio e a estudante [G] sobre a morte, o docente levanta questões culturais que estariam relacionadas ao contorno entoacional produzido quando se fala sobre esse tema. Ele ressalta que a visão cultural brasileira de morte é comumente relacionada a algo negativo, o que pode ser decorrente do medo do “desconhecido” e dos mistérios criados em torno do assunto. Ele confronta então essa visão “misteriosa” com aquela trazida pela estudante [G], que vê a morte como algo inevitável, ressaltando que a concepção da estudante não é “comum” na sociedade em que ela vive.

Observou-se, portanto, que no trecho analisado foram trabalhadas as três dimensões, pois ele ressalta que houve uma mudança de tom, que essa mudança de tom objetiva provocar uma emoção em quem escuta o poema e que a emoção provocada estaria correlacionada a questões culturais. Sílvio continua a escuta do áudio, sempre fazendo pausas ao fim de alguns versos para motivar os estudantes a perceberem as oscilações entoacionais e como elas interferem na produção de sentidos do texto por parte do ouvinte. Ele também aproveita para trabalhar com o léxico, a partir de uma palavra – “cativo”, no caso – desconhecida para os estudantes.

#### **TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

##### **BIAT4\* - Análise textual de declamação de poema**

**Sílvio:** Notaram quando ela baixa o tom, “*do sul cativo*”, por que ela baixa o tom aí?

**Estudante [A]:** Porque é uma coisa que ela já tem.

**Sílvio:** Por quê? Então o que quer dizer “cativo”? Preso. Já sei que iam me perguntar! O que é cativo?

**Estudante [A]:** Pergunto mesmo! Não conheço a palavra...

**Sílvio:** Sim, eu sei. É uma palavra pouco usada. Cativo. Escravo. Preso. E aí... veja, parece que ela perdeu as forças, né? “*Do sul cativo*”, quando ela baixa o tom, ela quer dar a entender que a palavra “cativo”, ela está presa também... Vamos lá, de novo!

Após a escuta dos últimos versos, o professor indaga os estudantes sobre os contornos entoacionais empregados durante a leitura em voz alta, direcionando o foco para o último verso. No áudio ouvido há a suspensão tonal desse verso, mais especificamente durante a emissão do vocábulo “quando”, apesar de nesse verso não haver nenhum símbolo gráfico que indique essa suspensão (nesse caso em específico, poderiam ser usadas as reticências). Tendo isso em vista, o docente faz uma análise em que conjuga as oscilações entoacionais e os sentidos buscados tanto por quem produz o texto quanto por quem o recebe.

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

**BIAT4\* - Análise textual de declamação de poema**

**Sílvio:** Esse último... essa última estrofe aí ela arrasa na interpretação em todos os sentidos. Cês viram que cada palavra vai ter um tom diferente? Cês viram como é que ela diz “nasço”? “Eu morro ontem”, a fala vai morrendo, mas, “*nasço amanhã, ando onde há espaço*” parece que ela tá declarando o que o texto tá dizendo, a leitura dela reproduz... representa... reproduz, desculpa... representa o que o texto diz. “*Ando onde há espaço*”, aí depois ela opta por outra maneira de dizer o último verso: “*meu tempo... é quando*”. E por que o “quando” desaparece?

**Estudantes:** Porque ela não quis dizer.

**Sílvio:** Ela quase não diz o “quando”, por quê? Fica esperando ela dizer, por que ela não diz o “quando”? Ou ela quase não diz?

**Estudante:** Acho que ela não diz...

**Sílvio:** Ela diz, ela diz... ela fala...

**Estudante:** Era como se ela tivesse perdendo a expectativa.

**Sílvio:** Ela perde a expectativa? Será? A gente vai aprofundar esse debate.

**Estudante [A]:** Porque, professor, vê... Se uma pessoa começa a se empolgar no final de tudo “*nasço amanhã, ando onde há espaço*” e depois quando termina, vai terminando a frase... É como se aquilo ali pra ela que tivesse morrendo, vai desaparecendo... Eu acho.

**Estudante [B]:** Perde a expectativa...

**Sílvio:** Você segura o tempo?

**Estudante:** Não.

**Sílvio:** Vocês conseguem deter o tempo? Esse instante? A dúvida é tão grande que tem gente que chega a dizer que o tempo não existe. Não existe mesmo, não. Mas enfim... não existe!

**Estudante:** Não existe, não?

**Sílvio:** Não... Existe? O tempo existe?

**Estudante:** Sei lá, eu tô perguntando ao Senhor...

**Sílvio:** Não, eu tô perguntando a você. Você nunca parou pra pensar sobre isso? Existe?

**Estudante:** E por que o povo fala “o tempo foi generoso comigo”?

**Sílvio:** Tem certeza? Mas, e o... e o tempo existe?

**Estudante:** Vou perguntar a ele...

**Sílvio:** Esse tempo... esse tempo como alguma coisa generosa pra você ou alguma sendo má com você...

**Estudante:** Ah, então, se não existe, então deixa... não deveria ficar “ao longo do tempo...”

**Sílvio:** Mas aí o tempo assumiu um outro sentido, não?

**Estudante [A]:** Ah, não sei...

**Sílvio:** Bom, vamos escutar de novo, agora inteira.

**Estudante [A]:** Não vai explicar não?

**Sílvio:** Eu não vim aqui pra explicar...

**Estudante [A]:** Por que você não lê?

**Sílvio:** Eu vou ler... calma!

Essa prática de Sílvio de escuta acompanhada de análise minuciosa do poema declamado e as discussões trazidas durante essa escuta reforçam que a leitura em voz alta em sala de aula pode ultrapassar a oralização e explorar a oralidade de forma aprofundada e significativa. Tomando como ponto de partida a escuta de um soneto, Sílvio conseguiu trabalhar aspectos importantes da oralidade que não estão contemplados nos documentos curriculares oficiais. Ele encerra essa aula levando os estudantes a refletirem sobre o planejamento da “leitura em voz alta” diante de outras pessoas, que exigiria um cuidado maior com a fala:

#### **TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

##### **BIAT4\* - Análise textual de declamação de poema**

**Sílvio:** Vocês viram que ela fala “*meu tempo é quando*”? e o “quando” se escapa... O que eu quero dizer lá no fim, morrendo, desaparecendo, né? Olhe, é o seguinte: a pessoa quando vai ler um texto em voz alta, ela faz opções [...] para a leitura do texto. Quando a gente vai ler um texto, a gente deve optar por interpretar o texto, os tons que eu vou dar na minha fala vão ser muitos marcados muito exclusivamente pela vírgula e pelo ponto ou pela pontuação. Ele também é marcado pelo meu entendimento do que eu estou lendo. Por isso que quando a gente manda vocês lerem alguma coisa, prepara antes, gente, leiam antes, se preparem! Mas não se preparar pra pronunciar a palavra, mas se preparar para que a sua leitura seja interpretação do texto também. Assim é muito mais fácil que o seu ouvinte compreenda o que você tá lendo. Porque a intenção é essa. A gente lê o texto em voz alta pra que o outro compreenda. E, gente, é muito mais difícil eu compreender o texto lido por outra pessoa do que lido por mim. Eu tô falando isso por experiência minha, mas não sei como é que

funciona com vocês. Se a pessoa não faz uma boa leitura e eu só ouvindo, eu não vou compreender bem o texto. É isso. É uma atividade mais complicada do que se possa esperar. *Vixe Maria*, o que vocês têm hoje, hein?

**Estudante:** Cansaço...

**Sílvio:** Meu Deus do céu! Depois dito isso, depois dessa outra leitura, alguém mais quer ler de novo?

**Estudante:** Você!

**Sílvio:** Queria outra pessoa...

**Estudante:** Pode ser a mesma?

**Sílvio:** Pode, [A]. A gente volta na outra aula lendo de novo.

Vemos aqui a preocupação de Sílvio com o processo de preparação para uma atividade de leitura em voz alta, considerando especialmente o público. No PCLP, há uma expectativa de aprendizagem relacionada ao planejamento da fala: “EA1- Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 60). Essa expectativa também aparece no CLPEM (PERNAMBUCO, [2013?]), na 1ª unidade didática do 3º ano do ensino médio, no que se refere ao trabalho com exposição oral. No entanto, apesar de Sílvio iniciar aqui um trabalho com o planejamento da língua falada que será continuado nas aulas seguintes, ele também não pontuou isso no planejamento escrito, indicando que essa demanda surge durante as interações com os estudantes.

A vivência pedagógica observada na primeira aula de Sílvio nos remete à perspectiva teórica de “leitura para os outros”, estudada por alguns autores do Círculo de Genebra, que assim a definem: “Ler para outras pessoas, ou seja, ler em voz alta para comunicar um texto a uma audiência, constitui uma atividade de linguagem específica correspondente a práticas sociais enraizadas na tradição e relativamente ritualizadas”. (DOLZ *et al.*, 1996, p. 51, tradução nossa<sup>48</sup>). Diferentemente da oralização da escrita conceituada por Marcuschi (2007), na leitura para os outros temos uma prática linguística oral mais próxima de um contexto formal público.

A oralização de um texto escrito para outras pessoas pode influenciar diretamente a recepção desse texto pela audiência, e essa recepção está relacionada com as intenções de quem vocaliza o texto. No caso específico do texto poético, essa atividade pode trazer uma experiência sensorial que vai além do texto grafado no papel. Acreditamos, portanto, que, por ser uma atividade que acontece em contextos públicos, geralmente mais formais, a declamação de poemas guardaria características da leitura de textos aos outros, mas também, e

<sup>48</sup> No original: “La lecture à d’autres, c’est-à-dire la lecture à haute voix destinée à communiquer un texte à un auditoire constitue une activité langagière particulière correspondant à des pratiques sociales ancrées dans le tradition et relativement ritualisées.”

principalmente, estaria mais próxima da leitura expressiva, pois, ao declamar um poema, o intérprete precisa ter em mente, além dos sentidos construídos durante a leitura, as expressões sensoriais que quer despertar em quem ouve.

A perspectiva adotada por Sílvio parece aproximar-se do que está proposto por Oliveira (2010), que faz uma importante distinção entre “leitura oralizada” e “vocalização poética”. Para a autora, a leitura oralizada estaria restrita à “decodificação” oral do texto, enquanto que a “vocalização poética” estaria mais preocupada com a construção de sentidos. A experiência de dar voz ao texto literário através de uma estratégia de experimentação proporcionaria, assim, um contato mais profundo do estudante com o texto, pois levaria a um momento agradável de descobertas durante o ato de ler. Ainda segundo a autora:

Quando a vocalização de textos literários assume essa instância de jogo, ela permite deslocamentos, pois o sujeito, ao ir em direção ao texto, afasta-se de si. Paradoxalmente, porém, ao mesmo tempo o leitor reconhece a si próprio em sua voz. A leitura vocalizada faz que o sujeito se flexibilize, dê voltas em torno de si, (re)inaugurando sentidos em suas leituras de mundo, das próprias palavras e de si mesmo. O sujeito revisita-se na vocalização, tanto por entrar em contato com um texto quanto por ser esse um momento de experimentação do próprio corpo. (OLIVEIRA, 2010, p. 287).

Na última aula, que foi a finalização dessa atividade, Sílvio começa lendo o poema. Após terminar a sua leitura, ele chama mais uma vez a atenção dos alunos para a forma como o mesmo texto pode ser lido em voz alta de diferentes maneiras, retomando aspectos já mencionados na aula anterior.

#### **TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/02/2019)**

##### **B1AT5\* - Análise comparativa de declamações do mesmo poema**

*Sílvio lê o poema “Poética”.*

**Sílvio:** Minha leitura...

**Estudante [A]:** Professor, acho que agora eu entendi. Se é como o tempo, ela pode estar fazendo uma pergunta.

**Sílvio:** Ele, né? Ela leu...

**Estudante [A]:** É como se fosse uma pergunta, ou uma afirmação.

**Sílvio:** Será que é uma pergunta ou uma afirmação? Essa é a grande discussão deste momento da aula.

**Estudante [C]:** Ou ela quer afirmar algo, que terminou algo.

**Sílvio:** Será que algum dia algo termina? É uma pergunta que eu tô levantando, mais uma. Sabe que eu tô perdendo tempo, mas eu tô atçando vocês pra voltar pra aula.

**Estudante [A]:** Sim, mas e a minha pergunta?

**Sílvio:** Mas eu tô levantando outras, além da sua. Não sei se vocês observaram, a gente escutou várias vezes na outra aula, e ela coloca uma pausa, né? “*O meu tempo... é quando.*” Como eu também dei uma pausa, não foi? Veja que essa pausa... não existe uma vírgula aí, né? Tão vendo aqui alguma vírgula aí?

**Estudantes:** Não!

**Sílvio:** Não. Mas ela acrescenta a pausa meio que forçadamente. Quando a gente lê em voz alta a gente lança mão de três recursos básicos. Psiu!

**Estudante [G]:** É o quê?

**Sílvio:** Três recursos básicos a gente lança mão para ler em voz alta, a gente lança mão de três recursos básicos: Velocidade, pausa e tom. [*O professor escreve no quadro enquanto fala.*] Às vezes eu baixo o tom, eu subo o tom. Então é isso que gera o entendimento que a gente faz das coisas. É isso que gera a leitura diferenciada. Eu mudo a velocidade. Notem: quando eu li, a minha leitura do poema, que é diferente da dela... Eu não leio a primeira estrofe com a pausa que ela dá. [*O professor relê na sua velocidade a estrofe.*] Essa leitura diferenciada, com a velocidade diferente, é porque, como a gente tava questionando, é relação de tempo, né? Eu acho que a coisa ia falando de tempo. Então o que dá a ideia dessa passagem do tempo entre os versos. Então eu achei que ler assim ia ser melhor. Então sempre a gente vai trabalhar, na leitura de textos: pausas, velocidade e tom. Deu pra entender isso?

**Estudante [C]:** Deu.

**Sílvio:** Deu? Posso dar sequência? Mas me digam: o texto fala sobre o quê?

*Segue-se uma discussão sobre a temática central do texto.*

Ao encerrar sua própria leitura, Sílvio comenta: “Minha leitura...”. Ao fazer isso, ele relembra aos estudantes que um mesmo texto escrito pode ser oralizado de várias maneiras. Essa ênfase proposital inicia naturalmente uma análise comparativa das duas declamações, que parte da própria turma. A discussão segue com o docente enfatizando que cada leitura é única (“*É isso que gera a leitura diferenciada.*”). Ao tratar das distintas produções orais de um mesmo texto escrito, percebe-se que essa diferenciação acontece não só pelo fato de serem leituras feitas por diferentes pessoas de um mesmo texto escrito, mas também pelo caráter instântaneo das produções orais. Sobre isso, Oliveira (2010, p. 295) discorre:

São inúmeras as possibilidades de arquitetura das vozes na leitura de um poema. Cada uma produz efeitos diferentes. Aliás, a cada vez que se enuncia um verso, ele já não é mais o mesmo. É nesse sentido que a leitura em voz alta não é (ou não deveria ser) um processo mecânico de passagem de um texto para a voz. O próprio momento de vocalização não é automático, nem sempre a voz sai do mesmo modo como ensaiado “silenciosamente” na mente do leitor. No momento em que se coloca na voz o texto,

aquilo que foi ensaiado mentalmente já não é mais o mesmo. No ato da enunciação, ocorrem surpresas, frustrações. Vocalidade é território de risco em que o sujeito, no ato de ler em voz alta, se oferece e se expõe à palavra do outro.

Notamos que Sílvio antecipa nesse início de aula possíveis critérios de avaliação para a leitura em voz alta, sendo todos esses pontos baseados em recursos prosódicos. Portanto, Sílvio entende que a leitura em voz alta pode contribuir para a construção dos sentidos do texto e esse processo passa também pela intencionalidade do locutor, pois através de sua voz ele pode direcionar a interpretação de quem o ouve para sentidos diversos, inclusive alguns que nem estariam contemplados na superfície do texto escrito.

A aula segue com a discussão sobre a temática do texto. Os estudantes levantam diversas possibilidades baseados nos tópicos comentados na aula anterior, como a brevidade da vida, a passagem do tempo e outras. O professor esclarece que uma das principais temáticas abordadas pelo texto é o paradoxo “viver X existir”, muito comum em poemas pré-modernistas. Durante toda a aula, o professor provoca os estudantes a fazerem inferências sobre o texto, tendo como base suas experiências pessoais. Com o toque do sinal, o professor lança uma pergunta para ser respondida na próxima aula: “Qual seria a sua morte em vida?”.

No dia seguinte, o professor finaliza o trabalho com esse texto, realizando uma mesa redonda para apresentar e comentar as respostas de todos, inclusive a dele (“Não escrever”). É pertinente ressaltar que tanto nessa atividade como nas anteriores há poucas tomadas de turno (e quando elas acontecem são a título de contribuição para a discussão levantada). Ou seja, os estudantes, de modo geral, realizam uma escuta atenta durante os comentários, demonstrando certa familiaridade com usos da língua falada em contextos mais formais. Eles conseguem expressar com tranquilidade seus pontos de vista sobre determinados assuntos, até mesmo os mais polêmicos, agindo com respeito diante das colocações de outros indivíduos.

Ao final dessa primeira sequência de atividades em torno do soneto “Poética”, vimos que Sílvio primeiro coloca os estudantes para lerem em voz alta para em seguida confrontá-los com outras leituras, as quais remetem para um uso mais elaborado da fala (a de Maria Bethânia e a dele próprio), ou seja, a declamação de poema. Esse tipo de atividade pode favorecer o estudo de aspectos estilísticos, visto que cada indivíduo lê um texto utilizando-se de recursos prosódicos diversos, estando tais recursos condicionados a realizações articulatórias e acústicas próprias. Tal prática de escuta está de acordo com a proposição de Cyranka e Magalhães (2012, p. 61):

Defendemos, na linha dos autores citados e dos PCN, que haja momentos exclusivos para o tratamento da escuta na escola, em que a oralidade, no seu aspecto social, é o

foco do aprendizado. Na escuta, apresentamos aos alunos um gênero textual oral (como o seminário, a palestra, a entrevista, o debate, a mesa redonda entre outros) como um “modelo” a ser apreendido, já que eles produzirão o seu próprio em seguida, fazendo-se as adaptações necessárias ao projeto escolar. Logo depois, assim como fazemos na escrita, podemos avaliar, após uma produção, se o gênero oral realizado realmente contemplou os aspectos discursivos esperados.

### 5.5.1.2 Bloco 2: A literatura e sua relação com outras artes

O segundo bloco de atividades começa com uma exposição dialogada sobre o que é literatura. Sílvio problematiza o conceito de “objeto estético” e alguns aspectos do “belo” nas artes de maneira geral: “singularidade, ideologia, valor, técnica”. Como atividade, ele pede que os alunos façam grupos e escolham uma canção para fazer uma análise dos aspectos apresentados. A socialização das análises inicia na mesma aula, em 27 de fevereiro, mas só é finalizada após o carnaval (12 de março)<sup>49</sup>.

Durante as apresentações dos grupos Sílvio faz comentários breves; contudo, é ao final da atividade que ocorre uma avaliação geral. Ele tece considerações sobre as músicas escolhidas (como os critérios de escolha adotados durante as discussões em grupos) e aborda ainda a compreensão dos estudantes sobre os aspectos do “belo”. No tocante às especificidades da oralidade, ele retoma a importância de elaborar um planejamento antes de uma exposição oral, pois ele diagnostica que os estudantes não se preocuparam em organizar as falas.

#### **TRANSCRIÇÃO DE AULA (12/03/2019)**

#### **B2AT4\* - Avaliação coletiva das exposições orais**

**Sílvio:** Agora vamos analisar uma outra coisa: como os grupos planejaram a apresentação. Não planejaram, né?

**Estudante [C]:** É verdade.

**Estudante [A]:** Planejou, professor. Na outra aula a gente...

**Sílvio:** Oi?

**Estudante [A]:** A gente tinha planejado na outra aula, a gente passou o papel com a fala pra que cada um soubesse o que ia falar.

**Sílvio:** Mas veja, passar um papel não é planejar apresentação.

**Estudante [A]:** Na outra a aula a gente planejou, professor, mas foi muito rápido.

<sup>49</sup> Entre esses dois momentos de socialização, Sílvio realizou uma exposição dialogada sobre a linha do tempo da literatura brasileira em 11 de março, fazendo uma retomada do conceito de literatura e preparando os estudantes para o próximo bloco de atividades, conforme apresentado no quadro dos procedimentos.

**Sílvio:** Mas ler... ler o papel não é apresentar, né? Eu sei, mas é isso que eu tô dizendo, independente de os meninos não terem querido ler, o fato de vocês ter apresentado pegando no caderno, no seu caso não, também quer dizer que não houve planejamento, entendeu agora? Outra coisa, psiu! Planejar também a ordem do que vai ser dito: primeiro a gente vai falar isso, depois a gente vai falar aquilo outro, isso é mais interessan... Pelo jeito que vocês observaram, mesmo que tópico de singularidade era o primeiro, o ideal era falar ele por último, né não? Observaram isso? O ideal era falar singularidade por último e não no começo? Então, a gente tinha... tinha que ter planejado, ler o texto não é ler o caderno, não é apresentar, vocês sabem disso. Se organizar melhor pra isso, vocês não... não pensaram bem. Só tô falando que isso vai ser tema, que a gente vai estudar pra diante, tá certo? Vocês não tiveram essa noção.

Assim como na atividade de declamação do poema “Poética”, Sílvio ressalta a importância do planejamento para uma situação de uso da língua falada em um contexto formal público. Como já dito em outras partes deste texto, os documentos curriculares estaduais trazem uma expectativa de aprendizagem direcionada para o planejamento de gêneros orais: “EA1 – Planejar previamente o gênero oral considerando a situação discursiva.” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 60). Tal expectativa pertence à parte de análise linguística relacionada à produção oral. Assim, ao salientar a adequação discursiva no planejamento de uma fala, remete-se a um uso da língua falada relacionado geralmente a situações públicas de interação mais formais.

Ainda nesse trecho, quando Sílvio avalia a ausência de uma organização da fala por parte dos estudantes, está fazendo referência à elaboração de um roteiro de fala, recurso muito utilizado em seminários, palestras, exposições orais, dentre outros. Isso está contemplado nos PCLP: “EA3 - Elaborar planos de trabalho para produção oral, necessários ao momento da produção (perguntas de uma entrevista, roteiros de seminários, perguntas)” (PERNAMBUCO, 2012b, p. 60). Ele chama a atenção para o fato que os alunos conhecem a necessidade de planejamento antes de uma exposição oral (“*vocês sabem disso*”), indicando que em outros momentos o trabalho com o planejamento de uma fala pública já havia acontecido, uma vez que a turma estudou com ele em anos anteriores.

Sílvio encerra essa segunda sequência de atividades antecipando que vai retomar a questão do planejamento da fala em um momento posterior. Nessa segunda sequência percebemos que a principal preocupação do professor, para além do trabalho sobre as definições de literatura e a análise do “belo” nas artes, é expor os estudantes a uma situação de escuta de textos com as quais eles tenham mais familiaridade. Apesar de tal atividade não ter uma condução mais próxima do docente durante a escuta (uma vez que cada grupo escolheu sua

música e fez a análise entre os próprios integrantes), em suas exposições os discentes relataram que a atividade com o poema “Poética” facilitou a análise das músicas.

### 5.5.1.3 Bloco 3: A poesia de Augusto dos Anjos em “Versos íntimos”

O último bloco de atividades começa propriamente em 13 de março de 2019, com a retomada da exposição dialogada “Panorama da literatura brasileira”. Sílvio faz alusão a conteúdos já trabalhados nas aulas anteriores, como as transformações históricas da literatura brasileira e o cuidado com a compreensão textual durante a leitura de textos literários. Em seguida, ele esclarece para os estudantes que, conforme preconizado no currículo formal da rede estadual para a 1ª unidade didática do 3º ano, o conteúdo de letramento literário é Pré-modernismo. Então ele inicia uma exposição dialogada sobre o tema, apresentando a vida e a obra de alguns autores considerados pré-modernistas, ressaltando que ao longo das aulas dará mais ênfase àqueles consagrados pela crítica literária e/ou mais recorrentes em avaliações externas e provas de concursos.

Após o encerramento da exposição e a resolução de dúvidas, o professor sugere uma atividade de análise do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos. Ele copia o texto no quadro, acompanhado de alguns pontos para análise:

#### TEXTO PARA ANÁLISE

#### **Versos íntimos**

Augusto dos Anjos

Vês! Ninguém assistiu ao formidável  
Enterro de tua última quimera.  
Somente a Ingratidão - esta pantera -  
Foi tua companheira inseparável!

Acostuma-te à lama que te espera!  
O Homem, que, nesta terra miserável,  
Mora, entre feras, sente inevitável  
Necessidade de também ser fera.

Toma um fósforo. Acende teu cigarro!  
O beijo, amigo, é a véspera do escarro,  
A mão que afaga é a mesma que apedreja.

Se a alguém causa inda pena a tua chaga,  
 Apedreja essa mão vil que te afaga,  
 Escarra nessa boca que te beija!

1. Faça um levantamento do significado das palavras desconhecidas por você.
2. Redija um breve comentário sobre o poema, interpretando-o.
3. Prepare-se para lê-lo em voz alta.

Sílvio iniciou a aula seguinte declamando o poema para a turma, sem fazer quaisquer observações sobre sua própria leitura. Acreditamos que isso tenha acontecido por conta do tempo<sup>50</sup> e também por se tratar do primeiro contato da turma com a leitura em voz alta do texto analisado. Como apenas uma estudante tinha realizado a pesquisa das palavras desconhecidas presentes no texto, o docente sugeriu que os demais utilizassem seus próprios *smartphones* para esse momento da aula.

Após as pesquisas, os resultados encontrados foram socializados com a turma. Enquanto ocorria a socialização, Sílvio esclarecia as dúvidas sobre as definições encontradas e a pertinência delas para o texto, visto que foram encontradas definições diversas para alguns vocábulos (quimera, por exemplo) e algumas delas não se encaixavam com os sentidos possivelmente propostos pelo autor do poema. É interessante pontuar que a intencionalidade na construção de sentidos em textos literários, assim como em qualquer texto, é atravessada pela aceitabilidade dos interlocutores. Em outras palavras:

[...] para que uma manifestação linguística constitua um texto, é necessário que haja a intenção do produtor de apresentá-la – e dos parceiros de aceitá-la como tal –, em uma situação de comunicação determinada. Pode, inclusive, acontecer que, em certas circunstâncias, se afrouxe ou elimine deliberadamente a coesão e/ou coerência semântica do texto com o objetivo de produzir efeitos específicos. (KOCH, 2007, p. 21)

A socialização das respostas continuou no dia seguinte, com uma mesa redonda sobre a temática abordada no texto, e mais uma vez ficou evidente a familiaridade dos estudantes com a situação de fala em sala de aula. O docente levantou questionamentos sobre as relações humanas e a necessidade de “*ser fera*” numa sociedade tão hostil como a “*moderna*”. Durante esse momento de discussão, uma estudante lembrou o Projeto de Lei nº 60/2007<sup>51</sup> (BRASIL, 2007), que *dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas*

<sup>50</sup> Devido à aplicação de um questionário socioeconômico, a aula seguinte teve seu tempo reduzido, limitando a realização da atividade de análise à primeira questão do poema.

<sup>51</sup> Na época da observação da aula (1º semestre de 2019) ainda se tratava de um projeto de lei. No mesmo ano o projeto foi aprovado e tornou-se a Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2019).

*escolas públicas de educação básica*, visto que o adoecimento físico e emocional de muitos concluintes do ensino médio estava aumentando nos últimos anos. A aula termina com um questionamento do professor para os discentes: “*O que faz você ser fera?*”.

Na semana posterior, após a entrega das notas do simulado e a discussão sobre o desempenho da turma, a atividade é retomada após a leitura em voz alta realizada pelo próprio docente. Nessa aula ele prepara os estudantes para a atividade de leitura em voz alta que irá ocorrer em breve, retomando aspectos como os contornos entoacionais:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (25/03/2019)**

**B3AT7\* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva**

**Sílvio:** Mas é claro que eu sei, eu vou... Eu vou começar exatamente com a frase que eu terminei. Eu vou ler de novo o poema, tentar ler de maneira neutra, que vocês amanhã vão ler o poema. Vão formar dupla pra ler o poema de maneira expressiva, de maneira, assim, legal. Então eu vou dar uma lida... Porque se eu for declamar eu vou declamar fazendo caras e bocas. Eu tenho que ler. Me empresta o teu. É porque eu sei ele decorado, mas se eu falar assim eu vou influenciar a leitura de vocês. Então eu vou tentar ler o mais neutro possível pra que vocês amanhã façam a leitura, a leitura legal. É em dupla, combinem a leitura do jeito que vocês acharem mais interessante. Tá bom?

**Sílvio lê o poema.**

**Sílvio:** Aí amanhã vocês vão escolher onde vocês vão botar ênfase, qual palavra dá pra falar mais rápido, quanto ou mais forte, e aí vocês pensem bem como é que vai ser essa leitura. Tá? Que amanhã a gente vai discutir leitura em voz alta. Mas leitura de verdade, leitura que 3º ano deve fazer. Né leitura, aquela leitura que a gente fazia no ensino fundamental não, em voz alta não. Tá?

Apesar de ser um trecho curto, no discurso de Sílvio podemos perceber algumas concepções para o ensino de oralidade, e mais especificamente do trabalho pedagógico com declamação de poemas. Em primeiro lugar, ele destaca que os estudantes farão duplas para “*ler o poema de maneira expressiva, de maneira, assim, legal.*”. Com “*legal*” Sílvio estava fazendo referência a leituras em voz alta que ocorrem comumente em contextos públicos mais formais. Isso fica evidente quando ele diz mais adiante: “*Aí amanhã vocês vão escolher onde vocês vão botar ênfase, qual palavra dá pra falar mais rápido, quanto ou mais forte, e aí vocês pensem bem como é que vai ser essa leitura.*”. Esses comentários relembram as palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95): “De certa maneira, a fala é corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa, cujos instrumentos o aluno deve aprender a dominar.”.

Disso depreende-se que, para o docente, ler um texto literário de maneira expressiva pressupõe um planejamento prévio por envolver um uso mais elaborado da fala, uma vez que buscaria atender às necessidades comunicativas impostas pelo contexto social. Concordamos com Oliveira (2010) quando afirma: “Não há uma forma perfeita de colocar na voz um determinado texto; o que importa nesse contato é o processo de construção de sentidos.”. Ou seja, a leitura expressiva não se restringe apenas ao que está escrito no papel e é oralizado (como pressupõem algumas concepções mais tradicionais de ensino de oralidade), mas é uma atividade dialógica, e, portanto, preparada em função da situação comunicativa.

O planejamento de textos orais tinha sido discutido em uma aula anterior, quando Sílvia destacou que “*passar um papel não é planejar apresentação*”, fazendo menção ao hábito recorrente dos estudantes de dividirem as partes de uma apresentação oral em “papéis” com trechos escritos os quais são lidos pelos integrantes apenas no momento da apresentação, sem qualquer estudo ou preparo. Entende-se que fala e escrita são indissociáveis por pertencerem a um mesmo contínuo linguístico; porém, não podemos perder de vista as especificidades de cada uma dessas modalidades. No tocante às especificidades da modalidade oral:

A produção de um texto oral segue uma lógica totalmente diferente. A palavra pronunciada é dita de uma vez por todas. O processo de produção e o produto constituem um todo. O controle do próprio comportamento deve ser realizado durante a produção, o que somente é possível numa certa medida. É, portanto, importante criar automatismos, preparar a fala, sobretudo se esta é pública, por meio da escrita e da memorização; considerar seu texto oral como o produto de uma preparação aprofundada que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos imprevistos da comunicação em ato. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95)

Ainda no que se refere ao trecho anterior, o professor pede a um estudante o poema copiado no caderno para fazer sua leitura em voz alta, pois, apesar de saber o texto de cor, se for declamar vai acabar “*fazendo caras e bocas*”. Infere-se aí que a declamação de poemas, na visão dele, pressupõe o apoio de aspectos cinésicos. Em outras palavras, declamar poemas é uma ação que necessita da expressão corporal em maior ou menor medida: “Ao dar a voz ao texto, o texto reverbera no corpo como um todo. A declamação dos poemas antes escritos, ao ser assumida na voz, não se limita à repetição, mas permite inovações, improvisações, como ocorre nas performances dos cantadores das tradições orais.” (OLIVEIRA, 2010, p. 295).

Para a última aula desse dia, o professor aproveita o tema levantado pela discussão, que seria a toxicidade das relações humanas e os distúrbios decorrentes de dinâmicas doentias de relacionamentos de modo geral, para introduzir o enredo de “Triste fim de Policarpo Quaresma”. A obra em questão dialoga com diversos pontos levantados, como a descrença do

protagonista no nacionalismo, a decepção diante das injustiças sociais e as problemáticas em torno da política. Acreditamos que as reflexões provocadas pelo docente visavam aproximar os estudantes das obras literárias a serem estudadas durante o bimestre.

Apesar de o letramento literário não ser o foco da nossa análise, é interessante perceber que esse movimento de aproximação, apontado pelo próprio docente em sua entrevista como “proposital”, influencia diretamente no trabalho com a oralidade. As exposições dialogadas iniciadas por ele tornam-se praticamente mesas de debates, sendo uma prática recorrente em suas aulas. Nota-se que os estudantes veem tais momentos como espaços de compartilhamento de pontos de vista, sem, no entanto, desviar o assunto do conteúdo estudado ou desrespeitar a vez de fala do professor. Isso parece-nos ser fruto de uma abordagem dialógico-discursiva de aula, na medida em que se distancia de uma abordagem tradicional, em que o professor é visto como o detentor majoritário da palavra:

Em uma acepção tradicional, os alunos devem se atentar, sobretudo na posição de ouvintes, à palavra do professor, que é revestida de um poder hierarquicamente superior à dos outros participantes, de modo a apontarem a esse suas (in)compreensões com relação à palavra (tematização do objeto de ensino que integra um dado conteúdo programático de uma certa disciplina escolar) sob sua gerência. Já numa abordagem dialógico-discursiva, reconhece-se que papéis menos assimétricos de professor e alunos são condição primeira para a circulação de palavras e contrapalavras na aula. (SOUZA; COELHO, 2012, p. 9)

Na aula anterior à atividade avaliativa, Sílvia explicita mais uma vez os critérios que serão usados para analisar o desenvolvimento da modalidade oral durante a declamação: velocidade, pausa e tom. Ele relembra todo o percurso feito até então e certifica-se de que a turma não tenha mais dúvidas antes da execução da atividade, preparando os estudantes para o encerramento do trabalho com a declamação de poemas:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (26/03/2019)**

**B3AT7\* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva (continuação de 25/03/2019)**

**Sílvia:** Porque, vê... Lembrem-se, olhe como nós só... Antes de eu passar para amanhã eu vou dar como é que vai funcionar amanhã. Amanhã eu vou dar um tempinho pra vocês se prepararem pra depois... É por isso que eu disse que eu quero que vocês preparem aqui na sala, pra eu dar uma ideia. Lembrem-se: a leitura em voz alta interpreta o texto. Isso a gente já discutiu. Passamos três aulas... É, *Versos Íntimos*. Passamos três aulas discutindo o texto. Então... [...] Como você já discutiu interpretação, inclusive teve momento de discutir parte por parte do texto em que as palavras do texto... Todo mundo sabe o que o texto quer dizer, né? E lembrar que essa leitura de vocês deve ter,

deve dar o tom do entendimento, né? Aí o que é que a gente usa na leitura? Eu disse três coisas, né? O que é que a gente usa na leitura, lembram? Velocidade. O que é que a gente usa? Não é, necessariamente, a leitura de um texto, não tem que ser igual a pontuação que tem lá. A leitura em voz alta é pra você deixar claro pra pessoa o seu entendimento do texto. Por isso que a gente lê antes. Quem aqui faz escola dominical, ministra aula em igreja? Alguém faz alguma coisa assim? Alguém? Ninguém é de igreja não, é?

**Estudante [A]:** Eu já fui de lá!

**Sílvio:** Mas já ministrou aula?

**Estudante [A]:** Não!

**Sílvio:** Alguém lê em culto, alguma coisa... Alguém lê em... Eu sei que [C] lê quando faz vídeo.

**Estudante [C]:** Eu leio a reportagem. O microfone tá aqui.

**Sílvio:** É, mas vejamos... Quando a gente lê um texto, não necessariamente precisamos ler exatamente a pontuação que o autor colocou. Você pode dar sua interpretação àquilo ali. É isso que eu quero que vocês façam. O que é que vocês vão mexer quando vão ler? Velocidade, tom e pausa. São as três coisas que a gente mais usa. Usa outras coisas, mas enfim... Mas você não lê na mesma velocidade todo o texto, não é? Você... A pausa, você pode escolher os momentos de pausa, não necessariamente no momento em que ele deu a vírgula, nem no momento que ele terminou o verso. Você pode emendar. Isso aí depende do que você achar que é mais importante, tá? Velocidade, pausa e o tom.

**Estudante [C]:** Mas isso na verdade é só o básico, né? Basicamente assim...

**Sílvio:** Só o básico, né? A gente não precisa, eu acho que a gente não precisa falar, ir além. Se precisar, se alguém quiser a gente pode conversar sobre, mas isso aqui é o básico da leitura, né? Tá certo? Todo mundo mais ou menos entendeu como vai ser a atividade de amanhã, né? Tá certo? Todo mundo mais ou menos entendeu como vai ser a atividade de amanhã, né?

Nessa aula, ao resumir todo o trabalho pedagógico feito, o docente pontua, mais uma vez, que a “*a leitura em voz alta interpreta o texto*”. Para Oliveira (2010, p. 285): “Quando a voz do leitor reverbera o texto, ele adensa aquelas palavras (antes presas ao papel ou à tela ou a outro suporte), tornando-as vibração. Elas ganham então uma nova circulação sanguínea e espacial, penetram no leitor, deixando rastros; e o leitor, por sua vez, ao ressoá-las, confere às palavras novas colorações”. Conforme já dito anteriormente, cada produção oral é única e impossível de ser novamente reproduzida com total precisão. Na declamação de poemas, acrescenta-se a linguagem literária que, ao ser vocalizada, carrega as subjetividades da interpretação de quem lê o texto em voz alta, atribuindo distintos significados a cada leitura.

Uma das formas de alterar os sentidos de um poema ao declamá-lo é modificando, durante a vocalização, a pontuação do texto escrito e, conseqüentemente, as pausas. Também existem outras formas, como o próprio professor pontua: “*Usa outras coisas, mas enfim...*”.

Essas modificações exigem do indivíduo que declama o poema um conhecimento aprofundado acerca dos sentidos que podem ser explorados naquele texto que será lido, bem como um bom domínio de recursos prosódicos. Os documentos curriculares oficiais trazem orientações pouco precisas em relação a esse trabalho, limitando-se à adequação da produção oral ao contexto discursivo. Um dos poucos exemplos aparece nos PCLP (PERNAMBUCO, 2012a, p. 62): “EA13 – Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas (ler um trecho numa apresentação de seminário)”.

Com isso, constata-se que em nenhum dos documentos há orientações mais objetivas para o trabalho com aspectos prosódicos, muito menos em textos literários. Um dos estudantes, que aparentemente tem um domínio mais avançado de habilidades de produção oral, comenta que os critérios avaliativos escolhidos estariam num nível mais básico: “*Mas isso na verdade é só o básico, né? Basicamente assim...*”. O professor, após confirmar essa observação, coloca-se à disposição dos estudantes que tenham interesse em conhecer outros usos mais elaborados. Esse tipo de orientação individualizada feita por Sílvia, conforme observado em outros momentos pela pesquisadora, ocorrem sempre no intervalo ou ao final das aulas.

Essa ausência de direcionamentos mais precisos para o estudo dos aspectos prosódicos com vistas a criar múltiplas interpretações de um mesmo texto escrito (seja em documentos curriculares, materiais didáticos ou até mesmo em encontros formativos) é uma das limitações para um trabalho sociointeracionista com a declamação de poemas. Apesar disso, Sílvia consegue abordar alguns desses aspectos em suas aulas. É importante frisar ainda que os conhecimentos adquiridos por Sílvia, segundo suas próprias respostas na entrevista, não foram oriundos da formação inicial ou de formações das redes onde trabalha, nem foram adquiridos em qualquer dos documentos curriculares oficiais, mas são fruto de seus saberes experienciais.

No tocante ao trabalho com aspectos cinésicos, Sílvia, apesar de em vários momentos durante as aulas fazer alusão ao uso do corpo durante as produções orais (como na aula anterior, quando indica que declamar pressupõe o uso de “*caras e bocas*”), não faz nenhum comentário sobre a expressão corporal nessa aula anterior à produção oral final. Se considerarmos que nesse momento os estudantes estavam preparando-se para uma apresentação, seria interessante que fossem trabalhadas algumas estratégias, até mesmo para minimizar a questão do nervosismo.

Na aula marcada para a atividade de leituras em voz alta do poema *Versos íntimos*, Sílvia organiza a sala em círculo para facilitar a escuta das leituras. Ele esclarece que as apresentações serão feitas em duplas e que a turma terá um tempo para o planejamento do texto oral. Em seguida, reforça os critérios acordados e esclarece que a cada leitura os estudantes serão avaliados pelo docente e também pela turma:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)****B3AT12\* – Planejamento para leitura em voz alta de poema**

**Sílvio:** [...] Assim nessa posição que a gente tá, não tá legal não, né? Em círculo não é melhor pra ler? Porque senão aí vocês vão ter que levantar, né? [...] Tás com uma cara de desespero, [J]. É sua cara. É a parte da leitura do texto de Augusto dos Anjos.

**Estudante [J]:** Os *Versos Íntimos*, né?

**Sílvio:** Os *Versos Íntimos*. [...] Trouxe, também, o livro que eu prometi a [A], ela não tá aqui.

**Estudante [M]:** Ela chega daqui a pouco.

**Sílvio:** Daqui a pouco ela chega, né? Pronto, mas eu trouxe. Alguém lembre! Eu não enumerei mais texto porque cada grupo, que a gente vai decidir hoje, vai pegar um texto desse pra trabalhar, pra apresentar. [...] É assim, gente: vocês vão, em dupla, já sabem o que é pra fazer, mas enfim, volto a explicar. Vocês vão, em dupla, se preparar pra ler os *Versos Íntimos*, aí vocês escolhem onde vão dar o tom que vocês vão dar à leitura, a velocidade que vocês vão dar à leitura, não precisa necessariamente respeitar a pontuação do autor, porque vai ser a interpretação de vocês, do texto, que vão dizer quais são as palavras mais importantes, onde vocês devem pausar, onde vocês não devem pausar, onde vocês devem ir em frente. Então, eu disse que a gente ia fazer isso hoje, que eu ia dar a vocês um tempo pra se preparar em sala porque eu sei que não se prepararam em casa, né? Até porque é em dupla, até porque é em dupla, então, a gente vai ter meia horinha pra começar. É porque, no final de cada leitura, eu quero uma discussão. Eu acho...

**Estudante [J]:** Meia hora pra ler um negócio desse aqui?

**Sílvio:** Pra se preparar pra ler? Tá certo, vinte. Cês acham que é fácil? [...] Deveria dar meia hora, mas não adianta fugir, não. É porque eu quero ter um tempo pra leitura e comentários após a leitura, né? Comentar. É, a gente vai comentar depois que vocês lerem, a gente vai comentar. Minha gente, faltou esse monte de gente mesmo, é? É uma tristeza, viu?

**Estudante [A]:** Eu acharia melhor deixar pra quando todos estiverem na sala.

**Sílvio:** Eu acho melhor a gente seguir nossa vida e quem ficar pela estrada, ficou pela estrada. Normalmente assim a gente vive melhor. Quem fica, fica. Quem vai, vai. A gente não pode ficar por causa do outro, né? [...] As duplas já estão formadas, minha gente?

É interessante observar que, mesmo após as aulas em que o professor enfatizou repetidamente a importância do planejamento oral, alguns estudantes ainda parecem encarar esse momento como dispensável. Isso se deve ao fato de estarem apegados a uma ideia de leitura em voz alta como oralização do texto escrito, sem a necessidade de uma preparação prévia. Atente-se para o fato de que “no texto falado, planejamento e verbalização ocorrem

simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é seu próprio rascunho.” (KOCH, 2007, p. 79). Portanto, entendendo a leitura em voz alta como “leitura para os outros”, realizada em contextos públicos mais ou menos formais, a preparação dos interlocutores é imprescindível.

Durante esse momento, o professor caminha pela sala respondendo às dúvidas das duplas. As primeiras perguntas são relacionadas à pronúncia de algumas palavras, como “quimera”. É nítida a preocupação dos estudantes em falar as palavras com a pronúncia da norma padrão, desconsiderando-se diversos aspectos envolvidos no ato de ler em voz alta um texto literário. Isso aponta para uma visão de leitura “oralizada” focada apenas na emissão dos sons considerados “corretos” a partir de um texto escrito, o que termina por excluir as variações linguísticas. Sobre isso, Oliveira (2010, p. 286) pondera:

O controle da verificação da adequação ou não de uma determinada leitura oralizada tem como referência um falso “padrão de excelência”, pois se trata de uma referência alheia ao sujeito e ao texto. É um padrão estereotipado e preconceituoso de dicção, que não considera ser a língua oral variável e múltipla – características que seriam ricas para a exploração de diversos desdobramentos ao se colocar na voz um texto.

Na contramão do esperado pelos estudantes, todas as respostas dadas por Sílvia referem-se não apenas à pronúncia, como também a aspectos fonológicos (como a tonicidade, no caso de “quimera”), lexicológicos (como a formação da palavra “inda”) e aos significados de alguns vocábulos no poema em questão. Respondidas as perguntas dessa forma, são iniciados breves momentos de análise linguística com a turma toda, corroborando a ideia da análise linguística como “eixo transversal” defendida pelos documentos curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Ainda nesse breve tempo de preparação, uma estudante comenta com o professor que não se sente preparada para ler em voz alta. O medo de falar em público leva a discente a antecipar possíveis reações negativas da turma:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)**

**B3AT12\* – Planejamento para leitura em voz alta de poema**

**Estudante [C]:** Professor, tô estressada. Quando eu tô estressada eu não consigo ler, não. Fico nervosa aqui. Porque, olha, professor, o povo fica falando de mim. Eu não falo com a pessoa, aí fica falando de mim, aí quer arrumar problema. Aí daqui a pouco vou me estressar.

**Sílvia:** Sim, senhora, tão falando de tu, e...?

**Estudante [C]:** E eu fico estressada...

**Sílvio:** E tu acha que algum dia alguém vai deixar de falar de outra pessoa?

**Estudante [C]:** Eu não vou conseguir ler, não, professor.

**Sílvio:** Hum, deixe de conversa. Tá valendo nota. É, pra obrigar. [C] quer fazer só... vai fazer sozinha? Tá preparada pra ler, tá? Vai ler?

**Estudante [B]:** Ei, professor, quando acabar de ler tem que falar alguma coisa sobre esse texto?

**Sílvio:** Não, a gente é que vai falar mal... dos outros!

**Estudante [B]:** Pode falar mal é? Se começarem, uma carrada de pau vai comer aqui e agora, vai ser no meio da bala.

**Estudante [G]:** Professor, vem cá, por favor! Pode ser uma estrofe de cada um?

**Sílvio:** Pode ser.

**Estudante [G]:** E é pra fazer o que mais?

**Sílvio:** Só!

**Estudante [G]:** Só isso?

**Sílvio:** Só... Quer mais do que isso? Quer mais?

**Estudante [G]:** A pessoa passa dez anos sem vir na escola...

**Sílvio:** Dez, não. Vinte, [G].

**Estudante [B]:** É pra falar mal de quê, professor?

**Sílvio:** Não... a gente vai comentar as leituras. Porque determinada escolha... e aí vai.

Devido às atividades de oratória centradas apenas no “bom falar” ou “falar certo”, presentes por muitos anos no ensino de língua portuguesa (conforme vimos na seção 2), o ato de ler poemas em voz alta é até hoje associado a um momento de constrangimento: “A tensão presente no desafio posto de não ‘errar’ na oralização do texto torna essa leitura uma atividade castradora, que resulta numa memória destrutiva do ato de ler.” (OLIVEIRA, 2010, p. 286). Visivelmente preocupado, o professor então verifica se a estudante está emocionalmente preparada para ler, respeitando as suas limitações de exposição.

É necessário, portanto, incentivar um ambiente de cooperação para que o falar em público não seja “castrador”: “Cabe notar que a questão do medo, sem necessariamente ser objeto de um tratamento direto através do ensino, trabalha-se indiretamente, colocando-se à disposição dos alunos instrumentos para melhor dominarem situações de ansiedade.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 134). Nesse sentido, o docente pode apresentar aos estudantes diversos recursos para lidar adequadamente com as emoções durante a situação comunicativa, tais como: controlar a respiração, descruzar os braços, evitar movimentos exagerados de mãos, dentre outros.

Na sequência, ao ser questionado por um discente sobre o que acontecerá após a leitura do poema, o professor responde que “*a gente é que vai falar mal... dos outros!*”. A julgar por outras falas do docente, com “falar mal” ele refere-se, em tom irônico, ao momento de comentários que pode ocorrer após a apresentação de alguns textos orais. A avaliação das produções orais, tanto pelo professor quanto pelos estudantes, não deve ser vista como espaço de ofensas, mas como oportunidades de desenvolvimento da modalidade oral de todos os envolvidos.

Após dirimir todas as dúvidas colocadas pela turma, Sílvio dá início à atividade de leitura em voz alta do poema *Versos íntimos*. Antes das leituras propriamente ditas, o docente prepara suas anotações para a avaliação das duplas e verifica se o ambiente para a apresentação oral está adequado para os discentes (como, por exemplo, a possibilidade de desligar o ventilador da sala de aula por fazer muito ruído), evidenciando também a necessidade de organizar o espaço físico para um bom andamento da atividade.

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)**

**B3AT12\* – Planejamento para leitura em voz alta de poema**

**Sílvio:** Bom, gente, ó, já preparei pra anotar quem são as duplas, é... quem quer começar... [F], a gente se oferece... [A] e [G], arrasou, vamos lá! Psiu! Gente, ó, a ideia agora é atenção total aos colegas, à leitura, pra depois a gente fazer alguns comentários, viu, [L]? [...] É porque eu guardei, porque já teve a situação, a [L], então eu vou chamar só [L]. É tão mais fácil de falar... Por mim pode ser, agora vejam... Psiu! Não, só a fala, gente! Se vocês acham que não vão superar o ventilador, queria que tivesse chovendo hoje pra vocês verem como é bom dar aula quando tá chovendo aqui, com esse barulho que faz esse telhado. É, é... ontem eu tava gritando aqui em vez de estar falando normal. É... se vocês acharem que pode desligar, pra mim tanto faz, eu não tenho problema com isso, não. Consegue, né? Lembrando: vocês tão lendo pra turma toda, a turma toda precisa ouvir! [...] O palco é seu, vá!

Como se trata de uma atividade avaliativa de uma produção textual oral, Sílvio deixa claro que toda a turma precisa ouvir claramente a fala, antecipando que a avaliação de cada dupla será realizada não apenas por ele, mas pela turma toda, inclusive os próprios alunos que estão apresentando. Veremos que predomina, nessa atividade, uma avaliação somativa, assentada nos critérios anteriormente definidos pelo professor. Retoma-se também todo o percurso feito pela turma, desde as primeiras leituras em voz alta e escutas até as apresentações daquele momento.

Com o início das leituras em voz alta, nota-se que a dinâmica já presente nas aulas anteriores de tecer comentários após cada leitura é repetida. A sequência de fala variava a depender do planejamento prévio de cada dupla. Destacaremos alguns comentários realizados pelo professor e pelos estudantes a seguir. No caso da primeira, a dupla acertou que apenas uma estudante lia o poema:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)**

**B3AT13\* – Leitura em voz alta do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos (em duplas)**

*Estudante [L] lê o poema “Versos íntimos”*

**Sílvio:** Vamos lá.

**Estudante [L]:** Augusto dos Anjos.

**Sílvio:** É bom lembrar, tem que dizer o autor, né? Faz parte. Agora vê. [...] Pode ser, se quiser a dupla. [...] Pode. Deve. A gente nasce só. Calma, vamos só... vamos aos comentários das meninas. Gente, a leitura das meninas, a altura da voz foi legal, não foi? Deu pra todo mundo ouvir, inclusive quem tá atrás dela, isso foi interessante. Que mais? Agora, eu não senti expressividade, não ter palavras destacadas, vocês não destacaram a interpretação do texto. Vocês leram bem, não sei se foi rápido, eu achei que a velocidade tava até legal, mas tu achasse rápido? Bom, ah. Alguém aqui achou rápido. [...] É, é. Isso, gente, é pra melhorar a leitura. Então veja, psiu... É porque, veja, a escolha da velocidade da leitura depende da leitura que se quer dar, às vezes você lê dando uma ênfase à rima, porque já que é um poema, você pode ler dando uma ênfase à rima ou você pode ler dando ênfase a um determinado ritmo que o autor quis imprimir quando ele criou o poema, então isso, gente, tem que ser pensado. Não achem rápido demais, outra pessoa pode ter achado... tranquilo! É... psiu!!! Mas, eu senti falta de pausas, que deem significado às palavras e dar um tom às palavras. Senti falta, tá? Mas foram bem. Leram em voz alta. Vocês querem ler? É porque [R] pediu antes. [...] Vá, [R].

Retomando os critérios anteriormente elencados (velocidade, tom, pausas), vemos que Sílvio mais uma vez ressalta que a velocidade tem um aspecto subjetivo, não só vinculado ao texto, como também a aspectos estilísticos próprios de quem lê o texto. Na visão do docente, faltou mais expressividade durante a leitura, inclusive no que se refere às pausas (provavelmente àquelas relacionadas à pontuação). De modo geral, ele considera que a atividade foi realizada. Em continuidade, vejamos a breve avaliação da segunda dupla (em que também apenas uma estudante fez a leitura em voz alta):

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)****B3AT13\* – Leitura em voz alta do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos (em duplas)****Estudante [R] lê o poema.**

**Sílvio:** Muito bem. Aí vamos lá, vamos às observações... Não, você leu. A questão não é errar. Errou quando? Onde? Não, minha gente, mas a pessoa que tem consciência do que faz se autocritica, é claro. Fale, fale. Você errou em quê?

[...] Dar um destaque. Veja, duas coisas me chamaram a atenção na sua leitura. A primeira foi negativa. Você numa velocidade no começo e em outra velocidade no final, sem ter sentido isso. Você começou a ler numa velocidade depois mudou a velocidade, eu não entendi por quê. Porque, às vezes, tem um verso que você vai ler mais rápido, gente, isso é normal, né? Agora, um destaque, eu faço, positivo, à ênfase que você deu em “toma o fósforo”. Você deu um tom diferente ao “*toma o fósforo, acende teu cigarro*”, esse verso ficou bem interessante na forma que você leu, eu achei legal, tá? É... [G] e [I], não é isso? Tá certo. [G] e [I] vão meter bronca agora.

No trecho acima Sílvio pontua a mudança de velocidade que a estudante fez durante a leitura sem qualquer motivação aparente. Ao ser questionada, a estudante também não soube explicar o motivo da mudança, inferindo-se daí que o nervosismo pode ter afetado a velocidade da leitura. Preocupado em ressaltar algum aspecto positivo diante do nervosismo da aprendiz com seu questionamento, o professor ressalta a entonação diferenciada dada em “*toma o fósforo*”. Ele referia-se ao fato de a estudante conseguir imprimir o tom de “ordem” (comum aos verbos em modo imperativo) durante a sua apresentação.

Ao final dessa atividade avaliativa, Sílvio fez vários comentários referentes aos critérios anteriormente discutidos com a turma. Apesar de os critérios escolhidos inicialmente estarem mais direcionados a aspectos acústicos (ou seja, mais especificamente à materialidade vocal), Sílvio, ao fazer uma avaliação de todas as apresentações da turma, também aborda aspectos cinésicos em suas considerações:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/03/2019)****B3AT14\* – Avaliação/autoavaliação da turma**

**Sílvio:** Bom, vamos lá, algumas dicas, não é [I], de como melhorar a leitura. Se eu leio baixo, observem o seguinte: a minha fala é produzida... Cês sabem que som é vento é ar, né? Som né ar? O ar que se movimenta, então a gente produz o som no pulmão. Se eu leio assim, se eu falo assim, eu tô prendendo meu pulmão. Dificulta! Eu tenho que fazer mais esforço pra falar alto. Desencosta da cadeira! Facilita, sai melhor. Quer... quer escutar melhor? Falar melhor? Fale em pé! Porque, por

incrível que pareça, muda completamente. Já observaram eu falando aqui e eu falando agora? Perceberam a diferença? Outra: a posição na sala vai fazer diferença, eu tô falando agora aspectos da física mesmo, eu tô falando de física! O som vai sair melhor dessa maneira. Com certeza, ler longe da porta e do ventilador facilita, em cima do ventilador dificulta. Observaram? Já observaram? Outra coisa também: os seus ouvintes estarem de frente pra você é melhor. Por que, professor? A orelha é feita pra captar o som assim, ó... o som bate e entra. Se eu tô de costa, o som faz assim, o som não entra, ou seja, é muito melhor que os meus ouvintes estejam em minha frente. Fala, [C]. Tu quer o quê? Ir lá fora? Vá, vá! Certo? O importante é que meus ouvintes estejam na minha frente, esse é o primeiro ponto, que a gente tem que pensar nesses detalhes. Então quando a gente manda “levante pra ler”, não necessariamente é porque a gente quer que você passe vergonha, quer que você facilite para que as pessoas compreendam melhor o que você tá lendo. Em cima até da cadeira, né?

**Estudante [R]:** Por isso que o senhor obrigou todo mundo a ler em pé na outra leitura.

**Sílvio:** Eu obriguei todo mundo a ler em pé, não foi?

**Estudante [R]:** Foi melhor.

**Sílvio:** Foi. Todo mundo escutou todo mundo e era aquela sala que é mais barulhenta, cês observaram a diferença é muito grande, muito bem lembrado, [R]. Então percebam essa... essa coisa aí. Agora é a minha vez, né?

**Sílvio declama o poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos.**

Ao iniciar sua avaliação, Sílvio retoma conceitos fisiológicos de produção da voz. Blikstein (2017, p. 110) resume esse processo da seguinte maneira: “[...] o ar produzido nos pulmões pela expiração passa pela traqueia, chega à laringe e, ao encontrar as cordas vocais fechadas, força a passagem, provocando vibrações nessas membranas e, em consequência, um conjunto de sons que constituem a voz.” Ele aproveita essa retomada para abordar aspectos cinésicos relacionados à postura, demonstrando aos estudantes, durante a sua breve exposição, como a postura afeta a fala.

O docente também trata de como a posição no ambiente e os ruídos externos podem atrapalhar no entendimento da plateia, trazendo sugestões claras de como os estudantes devem proceder durante as apresentações orais. No entendimento dele, é necessário que a turma compreenda naturalmente que, quando se solicita que a leitura em voz alta seja feita em pé, o pedido tem como único objetivo facilitar o entendimento de todos que estão no ambiente. Isso estaria diretamente relacionado ao controle da respiração, a qual Blikstein (2017) denomina “energia expiratória”. Para esse autor “[...] a energia expiratória, tão necessária para a qualidade da voz e da fala, também não decorre de um passe de mágica. Ela é resultado de todo um planejamento, muito ensaio e convicção.” (BLIKSTEIN, 2017, p. 111).

Em seguida, Sílvio declama o poema e a turma toda reage com aplausos. Ele também tece breves comentários sobre sua própria leitura, realizando uma autoavaliação, da mesma forma que fez com os estudantes e também ao longo das aulas. Percebe-se a preocupação do professor em voltar a todo tempo a pontos já trabalhados com a turma, num movimento de consolidação de conhecimentos.

Nos últimos minutos da aula, Sílvio realiza uma dinâmica com a turma. Divididos em dois grupos, os estudantes deveriam adivinhar a emoção ou sentimento expressos na leitura em voz alta de determinados enunciados lidos pelos colegas. Os cinco enunciados e as emoções foram escritos no quadro e eram sorteados a cada leitura.

ENUNCIADOS	EMOÇÕES/SENTIMENTOS
Você me ama	Decisão
Eu não sei o que vou fazer	Inveja
Era um poeta sem rumo	Ódio
Quem me escolheu	Amor
Você é meu amigo	Raiva
	Ironia
	Tédio
	Medo
	Surpresa
	Alegria

Observe-se que os enunciados foram escritos sem qualquer pontuação, dando maior liberdade para os alunos utilizarem os contornos entoacionais que julgassem necessários, como também para utilizarem recursos cinésicos diversos. Vemos, portanto, que, a partir de uma abordagem lúdica, Sílvio resgata os contornos entoacionais minimamente necessários para uma leitura expressiva adequada. Durante toda a atividade, tanto ele como os estudantes fazem considerações sobre aspectos como volume da voz, postura e expressividade, revisando conceitos já vistos durante as aulas. É imprescindível que todos tenham vez e voz durante o trabalho com a oralidade, avaliando a si mesmos e aos outros de forma crítica e colaborativa. Para Gomes-Santos (2012, p. 141): “Essa capacidade de *falar e refletir sobre* ou *analisar* a ação realizada pode atuar de modo significativo no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno.”.

Ao final da análise das aulas de Sílvio, vemos que as atividades realizadas pelo professor seguem uma concepção sociointeracionista de linguagem. Voltando aos dados das etapas anteriores, em vários momentos da entrevista vimos que ele afirma não ter recebido nenhuma orientação em sua formação inicial sobre as especificidades da fala. O docente também enfatiza que as formações oferecidas pela rede não prepararam os docentes para uma abordagem mais aprofundada da modalidade oral, e os documentos oficiais também não são claros em relação aos procedimentos didáticos com a oralidade. Os conhecimentos presentes nas suas práticas advêm, segundo ele mesmo, de saberes experienciais adquiridos ao longo de sua trajetória profissional.

Assim, as vivências de ensino da modalidade oral de Sílvio aqui analisadas corroboram os dados levantados durante sua entrevista e indicam a independência do professor frente aos currículos prescritos por sua rede de ensino.

### **5.5.2 Observação de Fernando**

O período de observações de aula de Fernando foi de 06/05/2019 a 19/06/2019. A escola estadual em que ele ministra suas aulas pertence à Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Norte. Assim como a escola-campo anterior, é uma instituição de ensino de médio porte (38 turmas), com um público de mais de 1000 estudantes de ensino médio nos três turnos. No tocante à estrutura física, a instituição possui mais de 15 salas de aula e espaços diversos (por exemplo, sala dos professores e auditório). A média de estudantes por turma é de aproximadamente 40. Nenhuma das salas de aula é climatizada, além de a maioria delas apresentar indícios de depredação, como portas e janelas quebradas.

Ao analisarmos os dados do Censo Escolar 2018, vemos que a taxa de aprovação da escola é alta (97,3%) e, conseqüentemente, os índices de reprovação e abandono são baixos. A distorção idade-série está numa média de 36%, sendo considerado um dado preocupante. A realidade socioeconômica do público atendido pela instituição é de classe baixa. Boa parte dos estudantes mora apenas com a mãe ou outra mulher responsável e a maioria dessas mulheres concluiu o ensino médio. Ainda segundo os estudantes, seus responsáveis participam ativamente de sua vida escolar, incentivando-os a estudar, não faltar às aulas e fazer as atividades escolares.

A escola não atingiu a meta para o IDEB 2019 para o ensino médio, e o índice do biênio anterior não foi divulgado devido ao baixo número de participantes. Os indicadores de proficiência de língua portuguesa e matemática são baixos, especialmente os desta última. A

escola vem avançando nos últimos anos, mas ainda precisa melhorar em muitos aspectos no tocante aos principais índices educacionais.

A turma observada foi um 2º ano do ensino médio e era composta por quase 40 estudantes, em sua maioria do gênero feminino. Os estudantes ficavam concentrados durante as exposições dialogadas de Fernando, mas interagiam pouco durante os questionamentos que o docente fazia. Por sua vez, durante as atividades de resolução de problemas dispersavam-se facilmente, fazendo uso dos celulares para fins diversos e em poucas vezes esses usos eram pedagógicos. De modo geral, poucos estudantes interagiam durante as aulas, seja com o professor ou com os colegas.

A sala de aula da turma não era climatizada, as janelas tinham todos os vidros quebrados e a porta estava solta dos umbrais, recostada na parede. Quando chovia os estudantes tinham que ficar amontoados na parte da frente da sala, pois a ausência de vidros e a posição da sala provocavam um “alagamento” na parte de trás do recinto. A sala possuía dois ventiladores que, além mal posicionados no ambiente, faziam muito barulho e funcionavam de forma precária. Em dias de chuva o ambiente virava uma verdadeira “estufa”. Assim como na escola-campo anterior, a sala de aula em si não possuía recursos audiovisuais, tendo o agendamento que ser feito na secretaria. Mesmo com um número reduzido de equipamentos, a escola conseguia atender às necessidades dos professores de forma satisfatória. Todas as aulas da turma observada ocorriam no turno matutino, sendo as de língua portuguesa distribuídas da seguinte forma:

**Quadro 24 - Horário de aulas do professor Fernando**

	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
1ª AULA (7:30-8:20)					
2ª AULA (8:20-9:10)			X		
3ª AULA (9:10-10:00)	X	X	X		
INTERVALO (10:00-10:20)					
4ª AULA (10:20-11:10)		X			
5ª AULA (11:10-12:00)					

Fonte: O professor Fernando..

Para a análise, resolvemos estabelecer um recorte voltado para a primeira parte das aulas observadas, visto que a segunda parte do bimestre aconteceu segundo as orientações presentes

nos materiais da Olimpíada de Língua Portuguesa, constituindo-se num momento à parte. As atividades ocorreram de 06/05/2019 a 28/05/2019, totalizando 13 horas-aula. No quadro abaixo apresentam-se as atividades vivenciadas a cada dia:

**Quadro 25 - Descrição das aulas de Fernando**

DATA	AULAS	PROCEDIMENTOS <sup>52</sup>
06/05/2019	3ª (1 h/a)	B1AT1* – Resolução de ficha de atividades sobre Arcadismo
07/05/2019	3ª e 4ª (2 h/a)	B1AT2* – Debate sobre Arcadismo
08/05/2019	2ª e 3ª (2 h/a)	B1AT3 – Leitura e interpretação da pintura “Safo e Faon” B1AT4 – Exposição dialogada sobre Arcadismo B1AT5 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de trechos de “Marília de Dirceu”
13/05/2019	3ª (1 h/a)	B2AT1* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva da letra da canção “Amor, I love you” B2AT2* – Resolução de atividade: Diferença entre “romantismo” e “Romantismo” B2AT3* – Escuta de canção com coral B2AT2* – Resolução de atividade: Diferença entre “romantismo” e “Romantismo” (retomada)
14/05/2019	3ª e 4ª (2 h/a)	B2AT2 – Resolução de atividade: Diferença “romantismo” e “Romantismo” (continuação de 13/05/2019) B2AT4 – Exposição dialogada sobre Romantismo B2AT5 – Exibição de vídeo sobre características do Romantismo
22/05/2019	2ª e 3ª (2 h/a)	B3AT1 – Exposição dialogada sobre as gerações do Romantismo no Brasil B3AT2 – Exposição dialogada sobre a 1ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Gonçalves Dias B3AT3* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de trechos de “Os Timbiras” B3AT4 – Exibição de curta metragem “Juca Pirama”
27/05/2019	3ª (1 h/a)	B3AT2* – Exposição dialogada sobre a 1ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Gonçalves Dias (continuação de 22/05/2019) B3AT5* – Leitura em voz alta (turma em coro) de “Canção do exílio” B3AT6 – Interpretação textual coletiva em voz alta de “Canção do

<sup>52</sup> Cf. “APÊNDICE D – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE FERNANDO” para saber a descrição detalhada de cada procedimento.

		exílio” B3AT7 – Exposição dialogada sobre a 2ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Álvares de Azevedo B3AT8 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de poemas de Álvares de Azevedo
28/05/2019	3ª e 4ª (2 h/a)	B3AT9 – Exposição dialogada sobre a 2ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Castro Alves B3AT10 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de “Navio negreiro” B3AT11* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de “O último adeus de Teresa” B3AT12 – Discussão sobre a intertextualidade entre poemas do Romantismo e do Modernismo

*Legenda: B é o bloco de atividades, A é a atividade dentro de cada bloco. As atividades com \* apresentam trechos transcritos na análise.*

Fonte: A autora.

Já mencionamos que no ensino médio geralmente é escolhido um tema ligado a movimentos literários com vistas a promover uma melhor articulação entre os eixos norteadores, retomando-se a visão do texto (nesse caso, literário) como ponto de convergência das práticas de linguagem. O tema escolhido por Fernando para o bimestre em questão foi: “O lugar onde vivo”; com ele, o professor almejou fazer uma intertextualidade entre Arcadismo e Romantismo. Na entrevista, Fernando relatou que trabalhava com gêneros orais, confirmando as respostas dadas por ele no questionário, mas não mencionou uma metodologia específica de trabalho. Ele limitou-se a ressaltar seu pouco tempo de vivência na rede e seu processo de formação contínua: “É, dois anos, né? Então eu tô vivendo muito... eu tô experimentando muita coisa, né? Tô em fase de formação ainda, posso dizer...”

Ainda durante a entrevista, Fernando deu a entender que trabalhava com gêneros orais seguindo o que estava proposto no CLPEM (PERNAMBUCO, [2013?]), mas não necessariamente na ordem de cada bimestre e suas respectivas expectativas de aprendizagem. Para ele, a prioridade seria trabalhar com os gêneros recomendados para aquele ano, independentemente da sugestão apresentada pelo documento:

#### **TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA – Fernando**

**Flávia:** E sobre o que você utiliza no planejamento? Se você utiliza esses documentos, se você utiliza livro didático, se você utiliza práticas de outros professores que você considera bem-sucedidos... Como é que você junta tudo isso antes de chegar na aula propriamente dita?

**Fernando:** Hum. Bom, eu, como disse antes, a gente tem muitas angústias, né, se as coisas... se aquilo ali vai dar certo ou não, isso é uma coisa que me acompanha sempre, mas o que é que eu faço, né? Eu... eu primeiro vejo o documento, tá no planejamento, né, entrevista era o gênero do segundo bimestre, é... nem sempre eu também sigo o currículo, claro, né, mas buscando, vendo que tem entrevista ali, tem a sugestão de oralidade e fui, é... e o livro didático que tinha o... o... também o gênero entrevista, né? Então eu decidi usar o gênero inicialmente. É... ao mesmo tempo vou criando meu próprio material, né? Como a gente tinha que fazer entrevista, a entrevista tinha que tratar de um tema, a gente discutiu temas, eu tive que trazer textos, né, também, de... de... dos temas... do tema que a gente ia discutir. Bom, eu utilizo o livro didático, se tiver dentro... se tiver o gênero que eu quero, né, e se for adequado...

**Flávia:** Utiliza o documento...

**Fernando:** Utilizo o documento, utilizo, claro. Pergunto aos meus colegas, né, mais antigos como eles trabalham, né... por exemplo [X], né, não pode falar o nome...

**Flávia:** Eu tiro na transcrição.

**Fernando:** [X], né, que a gente troca figurinha, não tanto como trocávamos antes, né, mas a gente, é... pergunto, busco alguma opinião, de alguém que eu considere que tem uma prática boa, né, vou atrás. Mas, no geral, também é muito, né, vou vendo o que eu vou fazendo, vou testando, né? Vou testando. “Ah, vou levar isso, será que isso vai dar certo?”, aí é um teste.

**Flávia:** Vai no intuitivo...

**Fernando:** É, mas é isso que eu utilizo. Parto do planejamento, muitas vezes parto do planejamento, né, e às vezes não, às vezes acho que tenho que trabalhar isso, tal coisa, né?

**Flávia:** Dependendo do que esteja no documento...

**Fernando:** É, dependendo do que esteja no documento, mas, é... basicamente eu sigo o documento, eu tento seguir o documento, por exemplo, tinha entrevista no segundo bimestre, né? Fui, trabalhei, achei que seria interessante, né, fui fazer entrevista. Assim, mudei muito a minha... a minha... o que eu pensava de ensino médio, né? Eu achava que eu ia ensinar muito literatura e que eu ia, né, e meu espaço pra literatura ele reduziu, né isso? E meu espaço pra trabalhar com gêneros aumentou. De certa forma, eu acho que há mais interesse do aluno em trabalhar essa questão, essa competência discursiva, né, trabalhar com gêneros, com discurso, com é... mas, é... é um desafio.

**Flávia:** Conciliar tudo isso?

**Fernando:** Conciliar tudo isso.

Assim, veremos que em suas aulas ele trabalhará com os gêneros “debate”, “canção” e “poema”, tendo como norte o tema “O lugar onde vivo”. Desses gêneros, o único previsto para o 2º ano do ensino médio no documento citado seria o debate (presente nos 3º e 4º bimestres). Em conversa informal com a pesquisadora durante as observações, o docente apenas justificou

que a escolha do tema deveu-se ao fato de os textos selecionados para o bimestre remeterem à visão de patriotismo e amor à terra, além de ser o tema sugerido pela Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), da qual o professor pretendia participar com suas turmas.

#### 5.5.2.1 Bloco 1: Debate sobre Arcadismo

Já se comentou ao longo de várias seções deste texto sobre as relações que os eixos guardam entre si e como um trabalho articulado entre todos eles pode favorecer uma aprendizagem progressiva. No ensino médio, o docente, ao fazer o trabalho com letramento literário funcionar como um ponto de convergência das práticas linguísticas cotidianas, trabalhando a partir de textos selecionados para as aulas, rompe com uma visão historiográfica de ensino de literatura, muito comum para essa etapa. Não estamos querendo dizer com isso que a abordagem das “características” das estéticas literárias seja algo dispensável, mas sim que isso deve estar articulado a um trabalho de fruição do texto literário em toda a sua profundidade.

Na prática de Fernando, os textos literários são escolhidos de acordo com o recomendado pelo CLPEM (PERNAMBUCO, [2013?]) no eixo de letramento literário, ou seja, ele costuma trabalhar preferencialmente com textos dos autores indicados para o bimestre/ano em que está lecionando. No entanto, segundo a avaliação diagnóstica que fez com a turma no início do ano letivo, ele verificou a necessidade de revisar alguns conteúdos do 1º ano. Assim, durante o 1º bimestre, preocupou-se em consolidar algumas expectativas de aprendizagem de leitura, como localizar informações explícitas e implícitas num texto (inclusive textos literários).<sup>53</sup>

No 2º bimestre, durante o qual ocorreu nossa observação, Fernando segue retomando conteúdos do 1º ano. Assim, ele iniciou sua prática partindo do Arcadismo, para só depois adentrar no Romantismo. A primeira aula que observamos foi um estudo dirigido sobre o Arcadismo a partir de uma ficha<sup>54</sup> que iniciava com a apresentação das características do movimento literário, alguns textos árcades e atividades de interpretação textual. Nessa aula, ele solicita aos estudantes que respondam as questões para realizarem um debate no dia seguinte:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (06/05/2019)**  
**B1AT1\* – Resolução de ficha de atividades sobre Arcadismo**

<sup>53</sup> Registramos a informação no diário de campo a partir de informações dadas pelo próprio docente, a fim de compreender melhor o planejamento do professor.

<sup>54</sup> A ficha tinha sido entregue aos estudantes ao final da aula anterior, momento em que o professor já avisou que seria realizado um debate em breve sobre o conteúdo Arcadismo.

**Estudante [M]:** Professor, vai corrigir?

**Fernando:** Na verdade a gente vai continuar o que a gente tava fazendo na aula passada, não é? Na aula passada, nós estávamos fazendo um estudo dirigido pra amanhã a gente fazer um simples debate, um pequeno debate.

**Estudante [M]:** Tem que escrever?

**Fernando:** Não. [...] Gente, vamos lá, então... Voltando... A gente tava vendo Arcadismo, tá certo? Então vocês vão fazer um estudo dirigido de um texto que eu peguei na internet, tá? Com algumas perguntas aí. Algumas pessoas já responderam algumas perguntas na aula anterior, certo. Cês vão continuar, quem já respondeu. Quem não tava na aula anterior vai fazer tudo agora nessa aula, certo? [...]

**Estudante [A]:** Ei, professor, tudinho é?

Fernando: É! [...]

**Estudante [A]:** Professor, é pra fazer o quê?

**Fernando:** As questões, de 1 a 8 no caderno, tá?

**Estudante [A]:** É pra copiar?

**Fernando:** É pra copiar. Também. [...]

**Estudante [A]:** Cópia no caderno?

**Fernando:** No caderno, gente. Aí amanhã a gente vai ter uma discussão com essas questões, tá? Uma pessoa responde, a outra pessoa dá a resposta de volta. Na verdade, é uma réplica e uma tréplica, certo? Quem tá com fone de ouvido? Se bem que hoje, como vocês vão responder, né? Tem problema não, estar de fone, certo? [...]

*O professor passeia pela sala, tirando as dúvidas. Ao final da aula, realiza a chamada.*

**Estudante [M]:** Professor!

**Fernando:** Oi! Terminou? Tirou uma foto? Pra fazer em casa? Amanhã tem que estar pronto. Quem não terminou, pessoal, tira uma foto pra responder em casa e amanhã trazer pronto, viu, gente? [...] Rapidinho, [I], deixa eu dar só um recado pra turma. Não, deixa, amanhã eu falo. Tirem foto! Tá, pessoal: Pra trazer respondido amanhã, certo? E estudem também as questões, tá? Pra poder falar sem ler amanhã. Estudem as questões pra poder falar sem ler! Trabalho oral amanhã. Vai ser um debatezinho, um debate.

**Estudante [A]:** Professor, não gosto de falar não. [...] O que é isso no seu pescoço?

**Fernando:** Um gravador. Cuidado, viu? Tudo que você disser pode ser usado contra você. Terminou de responder? [...] Oi? Tirou foto? Amanhã tem que trazer respondido. Terminou? Tu terminasse?

**Estudante [A]:** Terminei.

No trecho acima, vemos Fernando lembrando à turma a atividade de debate que ocorrerá no dia seguinte, baseada na resolução das questões da ficha. Ele explica que durante um debate existem a réplica e a tréplica. A julgar pela forma como o professor apresenta a proposta pedagógica, ele está confiante de que a turma já tenha conhecimento da dinâmica de funcionamento de um debate (provavelmente porque muitos estudantes já tinham sido seus discentes no ano anterior).

Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004), diante da diversidade de tipologias existentes, apontam três tipos de debate considerados por eles como os mais úteis para o trabalho com a oralidade em sala de aula: 1) *debate de opinião de fundo controverso*; 2) *debate deliberativo*; 3) *debate para resolução de problemas*.

No *debate de opinião de fundo controverso* confrontam-se opiniões divergentes para se chegar a uma opinião em comum, sendo provavelmente um dos mais praticados pelos docentes do ensino médio. Tal prática oral permite aos estudantes influenciar as opiniões de seus colegas, como também incentiva o exercício da alteridade e da empatia. Os debates de fundo controverso tendem a ser polarizados, pois, geralmente, a questão levantada pelo docente demanda que os estudantes se posicionem a favor ou contra determinado problema. Uma prática desse tipo de debate pode ser vista durante a análise das observações de aula da professora Kássia na dissertação de Araújo (2014). Os sujeitos da pesquisa mencionada também eram professores da rede estadual de Pernambuco.

O segundo tipo apontado pelos autores é o *debate deliberativo*, durante o qual se faz necessária a tomada de uma decisão, comumente baseada em princípios democráticos para se chegar a um consenso que satisfaça todos os participantes. Esse tipo de debate guarda muitas semelhanças com o gênero assembleia, como, por exemplo, no tocante ao consenso visando a uma decisão satisfatória para todos. Entretanto, alguns aspectos são específicos desta, especialmente quando se trata dos ritos (como a escuta de propostas e a votação, no caso da assembleia).

Por sua vez, o *debate para resolução de problemas* pauta-se numa atitude investigativa: apresenta-se um problema cuja solução não se conhece ou cuja solução não é de fácil explicação, cabendo aos participantes, em ambos os casos, elaborar explicações sobre essa solução. Provavelmente por conta disso esse seja um dos tipos de debates mais utilizados pelos componentes curriculares de áreas do conhecimento como matemática e ciências da natureza. Mas, independentemente disso, acreditamos que atividades pautadas em resolução de problemas podem e devem ser aplicadas em qualquer componente curricular, desenvolvendo nos alunos o olhar de pesquisador.

Diante dos tipos acima mencionados, a proposta de Fernando foi fazer um debate do tipo resolução de problemas, buscando compreender o que foi o Arcadismo a partir da reflexão sobre suas características e contexto sócio-histórico, entre outros aspectos. Na etapa de preparação, enquanto a turma está resolvendo as questões, o professor vai tirando as dúvidas daqueles que o chamam, limitando-se a responder os questionamentos de forma individualizada. Não houve espaço para exposição sobre pontos necessários para a preparação do debate ou partilha das dúvidas resolvidas junto a cada estudante.

No dia seguinte, antes do início do debate em si, Fernando passa cerca de meia hora tirando as últimas dúvidas. Em seguida, ele pede aos estudantes que organizem as cadeiras em círculo. Com o espaço da sala de aula já organizado, ele começa a dar alguns direcionamentos sobre a atividade:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (07/05/2019)**

**B1AT2\* – Debate sobre Arcadismo**

**Fernando:** Gente, quem faltou na aula passada pode participar de qualquer forma, de certa forma pode participar porque responde na hora, a gente faz oralmente. A gente vai seguir aquelas perguntas, tá? A gente sorteia algumas pessoas. Em seguida uma pessoa responde, né? Faz a réplica, a outra pessoa faz a tréplica da sua resposta. Então a gente vai ver aqui que, por mais que tenha sido feito com base no texto, as respostas podem variar. Certo? Aí vocês dizem o que concordam, se discordam... E quem quiser falar, fazer uma fala a mais fala em seguida, certo?: Diz depois, acrescenta, se tiver alguma coisa a mais para acrescentar fala em seguida, depois que o outro fizer a tréplica, né? Então a gente vai ter: alguém responde, o outro dá a tréplica e aí outra pessoa pode fazer uma fala, uma... Uma pessoa só ou mais de uma, tá? Bom, vocês sabem que nesse momento do debate eu peço que vocês respeitem a fala do colega, certo? Porque a gente sabe que a gente não aprende apenas só com o professor falando, a gente aprende também com os colegas. E esse momento também, de você parar pra ouvir o outro... Você tem que saber o que o outro disse. A maioria das pessoas aqui falam muito baixo, então se a gente não fizer silêncio, não colaborar, a gente não vai conseguir se comunicar, não é? Certo? Vamos lá! Então, a primeira pergunta, vou pedir pra alguém ler a primeira pergunta aí. É a mais simples de todas, né? Tá falando de Arcadismo, e a primeira pergunta ela é a mais simples. É... Tem alguém que gostaria de responder? Não? Então vou sortear, me diga aí um número. Um número. A primeira, alguém quer responder a primeira? Então vou sortear, diga aí um número.

**Estudante [H]:** Eu vou responder!

**Fernando:** Ah, então pronto, [L]. [L] responde e você faz a tréplica, tá? Pronto... Peraí, qual é a pergunta, gente? Na verdade, são duas perguntas, né? Qual o ano que surgiu e qual era o propósito dessa estética. Pronto, [L]. Se vocês puderem, gente, responder sem ler seria mais interessante, tá?

Da mesma forma que na aula anterior, as orientações de Fernando são sobre a dinâmica de réplica e tréplica, o respeito ao turno e o volume das vozes, elementos básicos para a realização de um debate. Como se tratava de uma atividade em torno de uma temática provavelmente já trabalhada com os estudantes, o docente não fez nenhuma explanação antes da atividade, mas sim durante a discussão, sempre após a tréplica. Durante a atividade, vemos que a turma apresenta dificuldades para participar. Acreditamos que essa dificuldade esteja relacionada com o tema escolhido e a forma como o debate foi proposto. Sobre o tema, Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p. 225) ponderam:

Um tema pode se revelar muito complexo para os alunos, por exigir conhecimentos aos quais eles não têm acesso (como, por exemplo: “Devemos integrar as crianças migrantes recém-chegadas às classes normais ou organizar classes especiais que lhes permitam adquirir a língua?”). Mas o tema pode também ser muito simples e faltarlhe espessura social e cognitiva. Pensamos menos nessa situação, que, entretanto, torna a aprendizagem dos alunos igualmente difícil, sendo que estes não chegam a construir argumentos não triviais e fazem aquilo que já sabem fazer. Dito de outra maneira, o tema escolhido deve permitir um progresso real aos alunos.

Observando o desenvolvimento da atividade, percebe-se que o tema era complexo para os estudantes da turma de Fernando, mesmo o conteúdo já tendo sido visto no ano anterior. Por esse motivo, até o encerramento da atividade a maioria dos estudantes somente leu as respostas copiadas no caderno. No fim das contas, a discussão sobre a estética literária árcade em si não evoluiu conforme o esperado em um debate de resolução de problemas, apesar de o docente estar o tempo todo incentivando a participação e sugerindo que os estudantes usassem “suas próprias palavras” na discussão.

A atividade acaba transformando-se em uma exposição dialogada, pois a maioria das tréplicas não acrescentou argumentos à réplica apresentada pelo colega (no caso, a resposta de cada questão), cabendo ao professor conduzir a discussão através de breves colocações sobre o assunto. Os raros momentos de interação entre os colegas são mediados pelo docente, que, a cada questão respondida, retomava os conteúdos trabalhados. O debate é encerrado e a única observação que o docente fez foi a respeito da falta de preparação por parte da turma: “[...] *Finalizamos então esse debate, tá? Na verdade, uma correção na forma de um debate, né? Era pra vocês terem estudado as questões em casa, né?[...]*”. O professor avisa que na aula seguinte

irão trabalhar com o Arcadismo no Brasil, a partir da leitura de poemas de Tomás Antônio Gonzaga.

Vimos que, apesar de ser uma atividade avaliativa com nota atribuída, o professor, ao encerrá-la, não dá nenhum *feedback* sobre o desempenho dos estudantes no tocante à oralidade. Nessa situação pedagógica observa-se que o debate não passou de um instrumento de verificação de conteúdo, que tinha como uma de suas finalidades a atribuição de nota mediante participação, independentemente do desempenho apresentado pelo estudante.

No dia seguinte, o professor retoma o Arcadismo, iniciando com uma leitura de imagem (nesse caso, a pintura “Safo e Faon”, de Jacques-Louis David). Segue-se uma exposição dialogada sobre as características do movimento estético abordadas durante o debate. Por fim, ocorre a leitura da Lira II, do livro “Marília de Dirceu”. Apesar da insistência do docente em que algum aluno leia o texto em voz alta e constatada a inibição da turma, o professor inicia ele mesmo a leitura, dando pausas para tecer comentários sobre partes do texto.

Durante esses comentários, Fernando faz algumas poucas referências ao debate do dia anterior, mas nenhuma delas sobre as falas dos discentes. Diferentemente da atividade de debate, nessa atividade de interpretação textual coletiva todos participaram ativamente, o que indica que a escolha do tema e a maneira como ele foi tratado possam ter interferido de alguma forma na participação da turma, cujos alunos em sua maioria mostravam-se inicialmente tímidos e nervosos em atividades com a língua falada segundo o próprio docente. Fernando conclui as atividades do dia avisando aos estudantes que o próximo conteúdo a ser trabalhado é intertextualidade por meio de textos românticos.

#### 5.5.2.2 Bloco 2: “romantismo” versus “Romantismo” em “Amor, I love you”

O professor leva a turma para o auditório (que antigamente era o laboratório de informática da escola) O espaço era climatizado e não contava com equipamentos de audiovisual em seu interior, apenas cadeiras simples (sem apoio para cadernos) e um quadro branco; assim, toda vez que Fernando pretendia usar algum equipamento audiovisual, tinha que reservar o espaço e avisar à secretaria da escola os equipamentos a serem utilizados durante a aula. Na sequência, Fernando entrega cópias da letra da canção “Amor, I love you”, de autoria de Marisa Monte e Carlinhos Brown e interpretada por Marisa Monte, com participação de Arnaldo Antunes. A atividade inicia com a interpretação textual da letra da canção a partir da cópia entregue aos estudantes:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (13/05/2019)****B2AT1\* - Leitura e interpretação da letra da canção “Amor, I love you”**

**Fernando:** Pronto, gente! Vamos lá! Vou passar aqui pra vocês uma letra de uma música que, provavelmente... Psiu! Provavelmente a maioria de vocês já conhece essa música, tá certo? É *Amor I Love You*, alguém já ouviu? De Carlinhos Brown e Marisa Monte, certo? Pra gente ler e depois a gente cantar, tá certo? [...] Passa aí, por favor. Tás bem? Tás com uma cara...

**Estudante [M]:** Foi o sono, professor. Cheguei de uma hora da manhã em casa...

**Fernando:** Pera aí, gente, vamos lá! Vamos ler! [...] Pronto, vamos lá, gente! *Amor I Love You*. É o título da letra da música, tá? Vou fazer uma leitura comentando já, tá? A maioria... quem já ouviu essa música aqui? A maioria já... a maioria conhece essa música, tá? Ela é uma música conhecida.

**Estudante [A]:** Só o refrão...

**Fernando:** Só o refrão, né? Mas já ouviu, né? Vamos lá! É... Podemos ler? *Deixa eu dizer que te amo / Deixa eu pensar em você / Isso me acalma / Me acolhe a alma / Isso me ajuda a viver*. Primeiro, esse primeiro refrão... essa primeira estrofe aí: ‘deixa’, começa com esse verbo aí: ‘deixa eu dizer que te amo’, por que será que a pessoa coloca, o eu-lírico, né? Lembra do eu-lírico? A voz que fala no poema. Aqui no caso é a música, né? É, esse eu aí fala: ‘deixa eu dizer que te amo’. Por que que ela usa esse verbo logo no início? ‘Deixa eu dizer que te amo’?

**Estudante [A]:** Pra ele se ligar.

**Fernando:** Pra ele, ela...

**Estudante [C]:** Porque tá apaixonada!

**Fernando:** Se ligar, como assim?

**Estudante [A]:** Ficar na ideia.

**Fernando:** Oi? Quê mais? Psiu!!! Ficar na ideia, né? Que ela tá a fim. Que mais, gente? Ela tá desejando aí, né, ele... Mas, ‘deixa’, esse ‘deixa’ aí: “deixa eu dizer...” por que que ela começa com esse ‘deixa’?

**Estudante [D]:** Ela ou ele que começa?

**Fernando:** Ela... eu digo ela porque é Marisa Monte que canta, né? Mas pode ser ela ou ele. É o eu-lírico, né? Não determina se é masculino ou feminino, não... Oi? Oi?

**Estudante [H]:** Esqueci o que eu ia falar.

**Fernando:** Tá pedindo... Oi? É, como se tivesse pedindo uma permissão aqui, né? ‘Deixa’?

**Estudante [D]:** Deixa eu te amar.

**Fernando:** ‘Deixa eu dizer que te amo’, pode me amar. É... psiu! ‘Deixa’, mas aqui ó, ‘deixa eu dizer que te amo’, ou seja, permita, né, que eu diga: eu te amo. Não é nem amar, tá pedindo permissão pra dizer, né, pra confessar que ama, né isso? Aí continua, o mesmo verbo a pessoa usa, né? [...] Boa noite. Podemos continuar, pessoal? Olhe, eu vou começar a tirar, separar vocês aí, viu? Pronto. Posso, né? ‘Deixa eu pensar em você’, então a permissão pra pensar, né? ‘Isso me acalma, me acolhe a alma,

isso me ajuda a viver’. Então aqui, na verdade, é um pedido, esse pedido é como se fosse... é como se fosse confessar, falar de amor. Quando eu falei assim: “hoje vamos falar de amor”, as pessoas: “xii...” e não sei o quê, né? Fica... como se fosse vergonhoso falar de sentimentos, né? Como se a gente tivesse vergonha expressar, declamar... Quem teria vergonha de pedir, por exemplo, alguém receber um carro de som e chegar e dizer ‘eu te amo’, né, a pessoa fica envergonhada, né? Receber uma declaração de amor...

**Estudante [H]:** Se eu receber uma declaração de amor e a pessoa começar a falar, eu fico “hã?”.

**Fernando:** Mas que vergonha, né, falar de amor, parece uma vergonha, deixa a gente com vergonha, né? Vamos lá! Psiu! Aí continuando o texto, tá? *Hoje contei pras paredes / Coisas do meu coração / Passei no tempo / Caminhei nas horas / Mais do que passo a paixão*. Aí o eu-lírico diz assim, né, ‘hoje contei pras paredes’, por que que falou pras paredes?

**Estudante [H]:** Porque não tem amigos.

**Fernando:** Não tem ninguém pra desabafar, não é isso? Conta pras paredes. Ou porque não confia em alguém, não é? Ou porque a pessoa que fala de amor pode ser, né, ficar feia, é louca, né? Sei lá... não é uma pessoa muito boa da cabeça. ‘Coisas do meu coração’, ó, ‘caminhei nas horas’, caminhar nas horas, alguém caminha nas horas? O que é caminhar nas horas?

**Estudante [B]:** Deixa o tempo passar e não perceber.

**Fernando:** Exatamente, né?! Perfeito. E aí, continuando... continuando o texto, né? *É um espelho sem razão / Quer amor? Fique aqui*. ‘É um espelho sem razão’, por que é um espelho...

**Fernando:** O que é um espelho sem razão?

**Estudante [H]:** Ele tá se vendo sem valor.

**Fernando:** Oi? É um espelho, a pessoa se vê, né, se reflete, mas sem razão, sem valor, que mais? ‘É um espelho sem razão’, e aí? Oi? Ele não se vê no espelho. Ele se perde, né? Tá perdido aí, louco, não consegue se enxergar, não consegue se ver, perdeu a razão. Quando a pessoa perde a razão, quando a gente diz: “ah, essa pessoa perdeu a razão”, ela fica fora de si, né? Quando a pessoa tá apaixonada, dizem, né, quando as pessoas estão apaixonadas, elas ficam, de certa forma, fora de si, né isso? É. Fora de si, perdeu a razão. né, tá em outra... psiu!!! Gente! Tá fora de si, sem razão, não é isso? Aí continua, repete, né, *Deixa eu dizer que te amo / Deixa eu gostar...* agora mudou, né, não é mais ‘eu pensar em você’, ‘deixa eu gostar de você’, me permita que eu goste de você, né? É... ‘isso me acalma, me acolhe a alma, isso me ajuda a viver, hoje contei pras paredes coisas do meu coração, passei no tempo, caminhei nas horas, mais do que passo a paixão, é um espelho sem razão, quer amor? Fique aqui’, aí ó, vem: *Meu peito agora dispara / Vivo em constante alegria / É o amor que está aqui*. E aí, o que é que vocês...

**Estudante [H]:** Ele tá apaixonado.

**Fernando:** Oi? O amor agora está presente, quando o amor está presente, né, o peito dispara, né? O peito, o coração bate mais forte e vive em constante alegria, é uma alegria. Psiu, gente!!! Oi? Como é? Não entendi.

**Estudante [M]:** Só nos primeiros meses...

**Fernando:** Solta o primeiro o quê? Só nos primeiros meses... Vive em constante alegria, né? O amor está aqui.

**Estudante [H]:** Aí fala sete vezes ‘Amor, I love you’.

**Fernando:** Aí vem sete vezes: *Amor I love you, Amor I love you, Amor I love...* e por aí vai, né?

**Estudante [H]:** Professor, é sem lógica isso. Se a música é em português, por que colocou inglês aí no meio?

**Fernando:** Por que que é sem lógica? Por que você acha... Por que, gente, ele coloca? Eles colocam, na verdade são dois autores aí, por que eles colocam o refrão em inglês? *Amor I love you.*

**Estudante [A]:** É outro jeito de dizer eu amo você?

**Fernando:** Oi? Sim, por que ele escolheu... ótima pergunta, psiu!!! Ótima colocação! Gente, psiu!!! Por que que ele coloca ‘Amor, *I love you*’ e não ‘Amor, eu te amo’?

**Estudante [A]:** Porque ia ficar horrível...

**Estudante [H]:** Pra rimar com a música.

**Vários estudantes falam ao mesmo tempo.**

**Fernando:** Pra rimar com a música... será que é só pra rimar? Pessoal, um de cada vez, que a gente não consegue se entender. Pessoal, psiu! Vamos lá, [H]!!! Um de cada vez, pode ser? Mas a acústica dessa sala não é muito boa, não. Bora gente, e aí? Por que ‘Amor, *I love you*’ e não ‘Amor, eu te amo’? Oi?

**Estudante [A]:** Pra ficar sem lógica.

**Fernando:** Fica sem lógica? Fica mais bonitinho, ‘amor *I love you*’?

**Estudante [A]:** Professor, é a mesma coisa que ‘eu amo você’.

**Fernando:** Será que eles tão querendo fazer uma brincadeira, não? Com essa coisa da linguagem, da língua estrangeira, não? ‘Amor, *I love you...*’. Será que não pode ser uma brincadeira?

**Estudante [D]:** Como assim uma brincadeira?

**Fernando:** Assim... ao invés... ela poderia, psiu!!! Ela poderia ter usado ‘amor, eu te amo’, né isso, ‘amor, eu te amo’, mas ela escolheu aí ‘amor, *I love you*’, né? E o inglês é a língua que a gente... é a língua da moda! É a língua... vamos dizer assim... é a língua que domina o mundo, né isso? E a... é... Possivelmente pode ser, uma hipótese, é ‘amor, *I love you*’, aqui é mais pra é... psiu! Gente, por favor! O amor, o *I love you*, do inglês, né, do cinema americano, né, é pra dar, na verdade, uma graça na música, né? Pra dar uma graça. Acho que é mais pra criar uma graça na música e criar, na verdade, é... Porque, é o seguinte, gente, eu acho, minha opinião, essa música ela tá fazendo uma ironia sobre declaração de amor. As pessoas podem muito bem achar que “ah, essa música é uma... é uma

declaração de amor”. Ela pode até ser uma declaração de amor, mas, na verdade, ela tá fazendo uma grande brincadeira sobre se declarar, sobre falar de amor, sobre esse sentimentalismo exacerbado, né? E aí repete várias vezes ‘Amor *I love you*’, ‘Amor *I love you*’, várias vezes, possivelmente, né, possivelmente, psiu!, é uma maneira... é uma maneira de brincar com a questão do sentimentalismo, né? Do *I love you*, *I love you*, né? Do amor, né? É, criar uma ironia, na verdade, com o sentimentalismo. Ironizar o sentimentalismo exagerado, essa pessoa que se declara o tempo todo, alguém que...

No trecho transcrito, Fernando lê trechos da letra da canção ao mesmo tempo em que questiona os alunos sobre a interpretação deles. É importante destacar que, apesar de ser um texto em que predomina a função poética da linguagem, a união entre letra e estrutura melódica acaba por diferenciar essa manifestação artística do poema e, conseqüentemente, interfere na fruição dos interlocutores. Assim, o fato de Fernando começar lendo apenas a letra não seria aconselhável, pois letra e estrutura melódica constituiriam um todo indissociável:

A inserção de um texto que deve ser conjugado a uma estrutura melódica constitui prática específica da canção. Ao escrever um poema, o trabalho do autor com a palavra é diversificado de quando ele produz uma letra de música. Nesta há a presença da melodia, da harmonia e de arranjos dentro dos quais deve o texto se inserir, o que acaba por diferenciar o trabalho do compositor do trabalho do poeta. (MARQUES, 2008, *online*).

No entanto, vemos que as interpretações dadas a diferentes trechos da composição enriqueceram a visão da turma sobre os sentidos pretendidos pelos autores, já que os estudantes estavam familiarizados com a canção. Ou seja, apesar de ser uma atividade pedagógica em que se recomenda o início da abordagem a partir da escuta do material musical, o fato de Fernando explorar os diversos sentidos presentes na letra possibilitou ao grupo ampliar sua visão sobre o que seria romantismo, demonstrações de afeto, entre outros pontos levantados.

A atividade segue e, mesmo Fernando fazendo vários questionamentos sobre a letra, nenhum deles é direcionado para os efeitos de sentido pretendidos pela interpretação de Marisa Monte. Sabendo-se que a composição já foi cantada por vários artistas, como Roberto Carlos e Daniel, uma abordagem possível para a oralidade a partir de uma visão sociointeracionista de língua/linguagem poderia partir de uma análise comparativa da mesma canção interpretada por vários artistas, uma vez que a construção dos sentidos apresenta diversas nuances emotivas a depender do intérprete que a canta, o que por vezes acaba criando uma nova composição:

[...] na recepção da canção há um outro fator básico que, via de regra, inexistente quando da recepção do poema: a presença de um intérprete que, dando voz ao texto do letrista, insere generosas doses de emoções particulares que, por vezes, surpreendem até mesmo o compositor. A mensagem da canção chega ao receptor, portanto, já filtrada pela interpretação do cantor, que insere na obra uma gama de sugestões emotivas. Em casos extremos, o intérprete pode chegar até mesmo a agir quase como um coautor da canção. (MARQUES, 2008, *online*).

Seguindo com esse momento de interpretação da letra escrita, Fernando chama a atenção para as aspas que inserem um excerto do livro “O primo Basílio”, de Eça de Queirós.

#### TRANSCRIÇÃO DE AULA (13/05/2019)

#### B2AT1\* - Leitura e interpretação da letra da canção “Amor, I love you”

**Fernando:** Vamos ver essa letra da música. Uma coisa que tem interessante aqui na letra dessa música é essa citação que está aí dentro da música, vocês tão vendo entre aspas? Estão vendo?

**Estudante [H]:** *Tinha suspirado, tinha beijado o papel devo...*

**Fernando:** Devotamente.

**Estudante [H]:** Era a primeira vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades...

**Fernando:** *E o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que se saía delas, como um corpo ressequido que se estira num banho tépido. Sentia um acréscimo de estima por si mesma, e parecia-lhe que entrava enfim numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha... oi? Não... Onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações.* Essa parte aí que a gente acabou de ler foi tirada de um livro chamado “O primo Basílio”, certo? “O primo Basílio”... a gente vai começar a estudar o Romantismo, tá, gente? A gente vai começar a estudar o Romantismo. Esse livro, esse romance, “O primo Basílio”, ele é um livro que vai ser lançado após o Romantismo, já no Realismo, tá? Ele já é do movimento realista. É de um escritor português chamado Eça de Queirós. Esse trecho aí é desse livro, tá? “O primo Basílio”, de Eça de Queirós. Essa história, na verdade, essa parte aqui que ele tira o... que os compositores tiraram e colocaram na música de Marisa Monte é uma situação que Luísa... Luísa é a prima de Basílio, tá? Ela recebe uma... ela recebe uma carta dele, tá, ele manda uma carta pra ela, na verdade ele não tá apaixonado por ela, mas ela é muito romântica, ela é muito ingênua, né? E ele vai se aproveitar disso pra ter relações sexuais com ela, certo? Porque pra ele é mais interessante fazer, ter uma relação com a prima do que ter com prostitutas, né? E aí ele manda uma carta pra ela como se tivesse apaixonado, ela recebe essa carta e esse momento aqui é o momento que ela tá lendo a carta, que ela acabou de receber a carta, certo? Veja aí como é... veja aí como se fala do sentimento, né? ‘Tinha suspirado’, suspiro, o apaixonado não dá aquele suspiro, né? Quando pensa na pessoa amada, né? ‘Tinha suspirado, tinha beijado o papel devotamente’, beijou o papel devotamente, como devoto, né? Como um devoto que tá ali diante do altar rezando para um santo, né? ‘Era a primeira

vez que lhe escreviam aquelas sentimentalidades’, era a primeira vez que alguém tinha escrito... esse fala do sentimento pra ela, se declarado, de uma maneira bem aberta. ‘E o seu orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas’, o orgulho dela, né, ‘o orgulho dilatava-se ao calor amoroso que saía delas’, delas o quê? daquelas sentimentalidades que saíam da carta, né? ‘Como um corpo ressequido que se estira num banho tépido’, veja a descrição da sensação, como é a sensação da pessoa que recebe essa carta, né? ‘Como um corpo ressequido que se estira num banho tépido’, um corpo ressequido, um corpo seco que se joga num banho quente, banho tépido, né? ‘Sentia um acréscimo de estima por si mesma’, o que é estima? Uma autoestima, né? Se sentia bem, né, se sentia lisonjeada por ele estar apaixonado por ela. ‘E parecia-lhe que entrava, enfim, numa existência superiormente interessante, onde cada hora tinha o seu encanto diferente, cada passo conduzia a um êxtase e a alma se cobria de um luxo radioso de sensações’, é o espírito do apaixonado. Recebeu a carta, aquele... sentir né, que alguém a ama, né, que alguém a deseja e ela se sente bem, né, com isso, né? ‘E cada passo’ aí né, como se cada passo conduzia a um êxtase, né, a um prazer, cada momento, cada hora, né, é o momento de uma sensação diferente. E aí repete doze vezes o refrão, né, ‘Amor *I love you*, amor *I love you*, amor *I love you*...’. Veja gente, esse livro, ele vai fazer uma crítica, tá, ele vai fazer uma crítica, porque veja: Luísa é ingênua, né, e o primo tenta enrolar ela. Na verdade, esse livro vai fazer uma crítica ao Romantismo, que é o movimento que a gente vai começar a estudar agora, tá? Vai fazer crítica a esse espírito romântico, a essa ingenuidade, a esse sentimentalismo, tá? Por que será que Marisa Monte e Carlinhos Brown inseriram esse trecho desse livro aqui nessa letra de música? A gente tem toda liberdade de achar que essa letra da música aqui é uma declaração de amor e eu posso cantar pra pessoa que eu amo, né, ‘amor *I love you*, amor *I love you*’, mas se a gente for ver pelo conjunto da obra, essa letra da música aqui, ela, na realidade, tá fazendo uma ironia, né, é uma ironia, está ironizando esse sentimentalismo exacerbado, né? O ‘Amor *I love you*’ doze vezes aí, né, pra cansar a pessoa, porque uma coisa que se repete muito, se desgasta, né?! ‘Amor *I love you*’ doze vezes. Diz tanto, diz tanto, né, que às vezes, não tem aquela história que basta dizer uma frase, né, que ali você diz tudo, mas ‘Amor *I love you*’, diz várias vezes, várias vezes que acaba, né, de certa forma, perdendo a força, você diz tanto, se repete tanto que perde a força do sentimento, né? Então, na verdade, a letra da música aí tá fazendo mais uma ironia, uma brincadeira aí com esse sentimentalismo exacerbado, certo?

No excerto anterior da transcrição pode-se verificar outro momento de interpretação textual em que o texto escrito é explorado sem ser levado em conta que se trata de uma canção e que a melodia não deveria ser dissociada da letra. Nessa parte da canção em específico os instrumentos diminuem o volume para que o trecho do livro seja melhor captado por quem ouve: esse trabalho de interpretação partindo apenas da letra transcrita desconsidera a importância dos arranjos vocais e instrumentais tão necessários para uma melhor fruição da

obra artística como um todo. Defendemos que é crucial que a abordagem pedagógica da canção considere todos os elementos que a constituem, especialmente durante as atividades de escuta.

A seguir, Fernando escreve no quadro branco “romantismo x Romantismo” e pede que os estudantes elaborem hipóteses sobre a diferença dos termos. Essa mudança de atividade não era esperada pela turma que, após uma discussão tão detalhada sobre os sentidos da canção, solicita ao docente para ouvi-la:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (13/05/2019)**

**B2AT2\* – Resolução de atividade: Diferença entre “romantismo” e “Romantismo”**

**B2AT3\* – Escuta de canção com coral**

**B2AT2\* – Resolução de atividade: Diferença entre “romantismo” e “Romantismo” (retomada)**

**Fernando:** Bom, é... eu agora vou passar pra vocês, a gente agora vai dar um pulo, a gente falou de amor, abriu com amor por quê? Porque o romantismo, né, essa coisa do sentimentalismo é uma coisa muito típica do movimento literário que a gente vai estudar agora, certo? Mas aí eu quero que vocês façam uma diferenciação entre “romantismo” e “Romantismo”. Qual a diferença que vocês conseguem perceber logo aí de primeira?

**Estudante [M]:** A letra maiúscula!

**Fernando:** Oi? Um é minúsculo, outro é maiúsculo. O que seria esse “romantismo”, com minúsculo? E esse “Romantismo” maiúsculo? Cês podem fazer aí... deixa eu ver quanto tempo a gente tem, dez minutos?

**Estudante [H]:** Ei, bota a música pra tocar aí logo, professor!

**Fernando:** Ah, sim, vocês querem ouvir a música, né? Eu queria trazer o vídeo original, mas assim, eu acabei trazendo o vídeo... Pronto, tá ouvindo? [Começa a reprodução da música] Nem vou poder cantar... Cadê? Cadê o coral, gente? [Reprodução da música termina em 23:55]. Pronto. Tá tão alto, assim?

**Estudante [D]:** Tá não...

**Fernando:** Pronto. Ninguém cantou!

**Estudante [A]:** Eu cantei.

**Estudante [H]:** Eu cantei, sim.

**Fernando:** Tá, tudo bem, vou colocar mais uma vez. Foi um ensaio, né, vamos dizer assim, né? Agora eu quero ouvir todo mundo cantando, viu? Pronto? Preparados aí? Preparados, vamos lá?! 1, 2, 3 e já! Quero ouvir. Psiu! Começou!

*A reprodução da música recomeça, alguns estudantes cantam.*

**Fernando:** Bora, gente! Vocês morreram, foi? [...] Isso não é um *funk* não, minha gente, por favor! Essa parte ainda é possível, né? [...]

**Estudante [A]:** Quem fala esse texto?

**Fernando:** Arnaldo Antunes. Arnaldo Antunes! Não tem os Tribalistas? Carlinhos Brown, Marisa Monte e Arnaldo Antunes. Psiu!!!

*A reprodução da música termina.*

**Fernando:** Pronto, gente. [...] Pessoal, psiu! Vamos lá? Agora eu quero que vocês façam a comparação, né: o que é “romantismo”, com *r* minúsculo, e o que é “Romantismo” com *r* maiúsculo. Quais são as hipóteses? Cês vão deduzir, tá? Não tem nada... psiu! Porque não tem nada certo e errado, não, tá, gente? O que é romantismo...

**Estudante [A]:** Mas é pra amanhã, né?

**Fernando:** É pra fazer agora. [...] Escrever agora... A diferença entre romantismo... o que é romantismo: “romantismo” com *r* minúsculo e “Romantismo” com *r* maiúsculo. Sim, vocês têm dez minutos, a aula acaba às 10h. Então, vocês...

**Estudante [B]:** Ei, professor, tem que fazer a chamada.

**Fernando:** Sim, vou fazer. Comecem! Eu não vou ouvir, eu quero que vocês escrevam. Mas não quero ouvir agora, quero ouvir amanhã só. Oi? Eu tenho papel aqui pra você escrever, tem lápis aí? Dá tempo de fazer, gente, dez minutos ainda! Oi? [...] É, pra falar amanhã na aula. Já arranjou? [...] É pra amanhã, mas vocês fazem agora, certo? Tem um tempinho aí, tá? Oi? Fazer agora! É pra falar amanhã.

**Estudante [M]:** Então eu posso fazer em casa, não posso?

**Fernando:** É pra fazer agora! [...] Recolhe. Terminou já? Fez?

**Estudante [M]:** Me dá alguma ideia? Porque eu não sei.

**Fernando:** Dar uma ideia? Eu posso dizer assim, é... quando alguém chama de romântico uma pessoa, por exemplo, né, ela tá chamando de quê?

**Estudante [M]:** De apaixonado...

*Fernando realiza a chamada.*

Atendendo aos pedidos, o professor reproduz o áudio da canção. Alguns estudantes cantam, atentos à letra e fazendo comentários entre si, enquanto a turma como um todo realiza a atividade solicitada. Fernando até motiva a turma a fazer um coral, mas a maioria dos estudantes estavam ansiosos pelo intervalo e não participam. Esse momento poderia ter sido aproveitado para serem revisitados os sentidos atribuídos ao texto e a importância da junção entre letra e melodia.

Ao saltar para outra atividade, perde-se uma oportunidade de realizar uma análise linguística mais aprofundada do gênero, abordando, inclusive, o papel dos elementos semióticos na construção dos sentidos ora pretendidos pelos compositores ora captados pelos interlocutores (neste caso, os estudantes). Também poderia ser explorada, na parte da oralidade,

a retextualização do oral para o escrito, conforme Fernando tinha indicado em seu planejamento no SIEPE.

A aula seguinte se inicia com a discussão sobre a diferença entre “romantismo” e “Romantismo”, a partir da qual os estudantes concluem, junto com o professor, que o primeiro seria um sentimento e o último um movimento literário. Assim entendida a diferença, Fernando inicia uma exposição dialogada por meio de uma apresentação de *slides* na qual compara o Romantismo a outros movimentos literários que o antecederam, como o Classicismo, o Barroco e o Arcadismo. Durante sua fala, o docente realiza leituras de imagem e interpretação de poemas, sempre retomando as contribuições trazidas pelos discentes. O encontro termina com a apresentação de um vídeo do canal “Litera Brasil” sobre o Romantismo, que faz uma síntese das principais características desse movimento literário.

#### 5.5.2.3 Bloco 3: *Romantismo no Brasil (poesia)*

O último bloco de atividades contempla o Romantismo no Brasil e começa com uma exposição dialogada de Fernando sobre as gerações românticas. Durante suas colocações, ele ressalta que, por uma organização curricular, as atividades serão focadas na poesia romântica do Brasil (o tema era previsto para a primeira unidade). Fernando inicia fazendo uma discussão sobre o termo “geração” no Romantismo e problematiza as três gerações românticas no Brasil.

Durante a exposição, o docente enfatiza que a primeira dessas gerações seria a indianista, por tratar de temáticas como o apego à terra natal, o nacionalismo ufanista, o indianismo e as relações do homem com seu ambiente. Ele entrega cópias do “Canto IV/Juca Pirama”, retirado do livro “Os Timbiras”, de Gonçalves Dias. Fernando enfatiza a importância do escritor para o movimento literário, junto a outros como José de Alencar na prosa. Antes da leitura, ele faz um breve resumo da história contada no livro, contextualizando situações importantes para a compreensão do texto, como as guerras entre tribos e a necessidade de os guerreiros indígenas de demonstrar sua bravura (índio como herói nacional). Para dinamizar a leitura, o professor pede que alguns estudantes leiam em voz alta:

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (22/05/2019)****B3AT3\* – Leitura em voz alta de trechos de “Os Timbiras”**

**Fernando:** Vamos ler, pessoal! E Juca Pirama significa o quê? Juca Pirama?

**Estudante [G]:** “Aquele que deve morrer”.

**Fernando:** “Aquele que deve morrer”. Vamos ler. “Canto IV”. Psiu! Podemos começar? Vamos fazer assim... Nesse grupo aí, ô [W], [G], [M], podem ler? Não chegou aí o papel não? Dividam aí! [W]...

**O estudante começa a ler o Canto IV de Juca Pirama.**

Estudante [W]: *Juca Pirama, Canto IV...*

**Fernando:** Ei, o colega tá lendo, viu? Por que vocês estão com fone de ouvido?

Estudante [W]: *Meu canto de morte, / Guerreiros, ouvi: / Sou filho das selvas, / Nas selvas cresci; / Guerreiros, descendo / Da tribo tupi.*

**Fernando:** Pronto. Ele aqui introduz, ele tá introduzindo o canto dele. *Meu canto de morte, / Guerreiros, ouvi!* Ouvi o meu canto de morte, guerreiros! *Sou filho das selvas, / Nas selvas cresci...* Das florestas, né? *Guerreiros, descendo...* Sou descendente da tribo tupi. Quem continua? Tá aí, pra mim, segunda estrofe.

Estudante [G]: *Da tribo pujante, / Que agora anda errante / Por fado inconstante, / Guerreiros, nasci; / Sou bravo, sou forte, / Sou filho do Norte; / Meu canto de morte, / Guerreiros, ouvi.*

**Fernando:** Aí é que ele fala da tribo pujante. Força, né? Forte! *Que agora anda errante...* Por quê? Porque se perdeu, se dispersou, não tem tantos descendentes. *Por fado inconstante...* Fado, eu falei dessa palavra já aqui. O que é que significa fado? Fado?

**Estudante [G]:** Fado?

**Fernando:** A sorte, né? A sorte. A fortuna. O destino. *Por fado inconstante, / Guerreiros, nasci...* Aí ele diz: *Sou bravo, sou forte, / Sou filho do Norte; / Meu canto de morte, / Guerreiros, ouvi.* Vocês vão ver que se repete muito alguns versos porque é um canto. Quem pode ler aí a 3ª estrofe? [V]!

As leituras ocorrem até o final da aula, com Fernando fazendo uma análise de cada uma das estrofes lidas pelos estudantes. A análise restringe-se à construção de sentidos do texto escrito, abordando os significados de algumas palavras desconhecidas. Vemos que a turma participa de modo ativo da discussão, construindo um ambiente favorável à palavra de todos. No entanto, não há nenhuma abordagem de elementos específicos da fala, seja da própria sonoridade presente pela construção rítmica do poema (que ao ser lido em voz alta torna-se mais evidente), seja pela (auto)avaliação da leitura em voz alta dos estudantes de modo geral, ou de elementos da oralidade.

No mesmo dia, é exibido um curta metragem de animação intitulado “I Juca Pirama”, dirigido por Elvis Kleber Figueiredo e Ítalo Cajueiro. Antes da exibição, Fernando retoma a história do livro e faz um resumo breve sobre alguns temas levantados pelos roteiristas, como a xenofobia. Devido ao tempo de preparação do equipamento audiovisual, a exibição ocupou praticamente toda a aula, não restando espaço para qualquer comentário do professor ou da

turma sobre o vídeo. A aula é encerrada com a chamada e, mesmo após o fim dela, alguns estudantes continuam em sala discutindo sobre o vídeo com Fernando.

Na semana seguinte, Fernando retoma os tópicos trabalhados anteriormente, situando a discussão sobre gerações românticas e retomando alguns temas tratados no curta exibido. Novamente é sugerida uma leitura em voz alta, mas agora com toda a turma lendo junto.

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (27/05/2020)**

**B3AT2\* – Exposição dialogada sobre a 1ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Gonçalves Dias (continuação de 22/05/2019)**

**B3AT5\* – Leitura em voz alta (turma em coro) de “Canção do exílio”**

**Fernando:** A gente parou exatamente em quê, vocês lembram? O que é que a gente falou na última aula? E aí, quem lembra? Sim...

**Estudante [M]:** Sobre o poema de Gonçalves...

**Fernando:** Sobre os índios, sobre o poema de Gonçalves Dias, né? Oi, [W]? A gente viu o vídeo que é a adaptação do poema, é... Os Timbiras de I-Juca-Pirama, na verdade. I-Juca-Pirama, de Gonçalves Dias, né? E no final tem aquela, tem uma... na verdade rememorando, lembrando a morte do índio Galdino em Brasília, que um grupo de jovens atearam fogo nele, achando que era um mendigo e achando que tava fazendo uma brincadeira, né? Bom, então, aquilo ali é um poema de Gonçalves Dias, certo? Aquele poema que a gente viu é um poema de Gonçalves Dias, adaptado em forma de animação, certo? A gente vai ler hoje, Gonçalves Dias ele é... trabalhou Indianismo, aquela temática do Indianismo, do índio, mas também a temática do patriotismo, do amor à pátria, do ufanismo, certo? E aí, nessa parte aí, ele falava das nossas belezas naturais, certo? Elogiava as nossas belezas naturais. Vamos ler um poema? É um poema bem... eu acho um poema bem bobinho, tá? “Canção do exílio” é um poema bem bobinho, é... “Canção do exílio”, é... exílio, canção, né, ele tá cantando aí o exílio, na verdade, do exílio por que? É uma canção, ele tá cantando no momento em que ele está em Portugal, ele vai estudar Direito em Coimbra. Dá pra ficar vocês três? Ele vai estudar Direito em Coimbra, certo? [...] E ele sente saudades do Brasil, né? Saudades, sente falta do Brasil. E o exílio é isso, tá! O exílio é estar afastado do seu... vira pra frente... [...] “Canção do exílio”, então exílio é quando você está distante da sua terra natal, da sua pátria, certo? Estar exilado. Alguém que está exilado, está distante do seu país, da sua família, certo? “Canção do exílio”. Vamos fazer uma leitura diferente desse poema? Vamos ler todos juntos? Não deu certo na outra turma, por que aqui não pode dar? A gente faz primeiro um ensaio, tá? Vai dar certo se todo mundo... se todo mundo se esforçar vai dar certo.

**Estudante [D]:** Tá bom, vá.

**Fernando:** Vamos lá? “Canção do exílio”, vamos fazer logo uma leitura só um ensaio pra gente... um teste, né? No ‘já!’ vocês já prepararam pra ler, tá certo? Um , dois, três e já!

**Estudantes [em coro]:** *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá / as aves que aqui gorjeiam...*

**Fernando:** Gorjeiam, tá? Gorjeiam. Lembre-se que isso é só um ensaio. Vamos de novo, começando do início. Um, dois, três e já!

**Estudantes [em coro]:** *Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá / as aves que aqui gorjeiam / não gorjeiam como lá / nosso céu tem mais estrelas / nossas várzeas têm mais flores / nossos bosques têm mais vida / nossa vida mais amores...*

**Fernando:** Peraí, gente! Turma! Atenção, pessoal. É uma turma aqui, é um grupo, gente! Pra dar bem, pra dar certo, todo mundo vai ter que cooperar, certo? Se não cooperar... se não cooperar, não vai dar certo! Já vi que começou bem e depois foi ficando uma porcaria. Vamos melhorar isso, tá?! Vamos lá: um, dois, três e já!

**Estudantes [em coro]:** *Minha terra tem palmeiras onde canta o Sabiá / as aves que aqui gorjeiam / não gorjeiam como lá / nosso céu tem mais estrelas / nossas várzeas têm mais flores / nossos bosques têm mais vida / nossa vida mais amores / em cismar sozinho à noite / mais prazer eu encontro lá / minha terra tem palmeiras onde canta o Sabiá / minha terra tem primores / que tais não encontro eu cá / em cismar sozinho à noite / mais prazer eu encontro lá / minha terra tem palmeiras onde canta o Sabiá / não permita Deus que eu morra / sem que eu volte para lá / sem que disfrute os primores / que não encontro por cá / sem qu'inda aviste as palmeiras onde canta o Sabiá.*

**Fernando:** Olha aí, não precisa nem fazer outra leitura, né? Essa já valeu, né, já valeu. Já deu uma... já deu uma melhorada. Bom, gente, é... e aí, o que é que vocês acharam do poema?

Nesse trecho vemos que Fernando está trabalhando com o poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias. Ele solicita à turma uma leitura em voz alta coletiva sem fornecer orientações prévias antes da atividade. Durante essa leitura, o professor realiza algumas interrupções, voltadas para a emissão vocal de certas palavras. Em outro momento, ele também interrompe a leitura para chamar a atenção da turma para a velocidade, visto que era um grupo. Em nenhum dos casos ocorre qualquer abordagem dos usos da fala ou até mesmo dos fenômenos fonético-fonológicos associados aos problemas na emissão vocal da turma que provocaram a interrupção da leitura.

Segue-se a interpretação textual coletiva por estrofes, durante a qual um estudante observa no poema a presença de versos usados no Hino Nacional Brasileiro. Fernando confirma a informação, mas não se alonga na discussão sobre a intertextualidade. Aqui, além da questão da intertextualidade que o poema estabelece com outros textos (literários ou não), poderia ser explorada a musicalidade provocada pelas rimas alternadas e/ou pela métrica dos versos (redondilha maior), que durante a leitura em voz alta ditam o ritmo da emissão vocal.

Da mesma forma que na atividade de leitura do trecho de “Os Timbiras”, não são feitos comentários sobre a leitura em voz alta realizada pelos estudantes que explorem as dificuldades encontradas. As breves intervenções feitas pelo professor estão restritas à dicção das palavras conforme a norma padrão, com o objetivo de facilitar o andamento da leitura coletiva. Para Silva (1986 apud OLIVEIRA 2010, p. 286), atividades de leitura oralizada, nas quais o foco seria verificar se o estudante sabe oralizar adequadamente um texto escrito, geralmente partem de “[...] um padrão estereotipado e preconceituoso de dicção, que não considera ser a língua oral variável e múltipla – características que seriam ricas para a exploração de diversos desdobramentos ao se colocar na voz um texto”. Tais práticas aproximam-se da concepção usual de “oral como norma” apontada por alguns sujeitos do estudo de Schneuwly (2004).

Após esse trabalho com o poema de Gonçalves Dias, Fernando inicia uma exposição dialogada sobre a 2ª geração romântica, abordando a vida e a obra de Álvares de Azevedo. Ao final da exposição, o próprio docente realiza a leitura em voz alta dos poemas “Soneto” e “Se eu morresse amanhã” e também de um fragmento de “Ideias íntimas”. Após cada leitura, realiza-se a discussão dos textos lidos, com foco nas características do autor e do movimento literário. Antes do término da aula, o professor antecipa o conteúdo das aulas seguintes (3ª geração romântica e vida e obra de Castro Alves), que marcam o encerramento da primeira parte das atividades do bimestre, conforme o planejamento registrado no SIEPE.

Seguindo com o cronograma planejado, as duas últimas aulas desse bloco de atividades iniciam-se com uma exposição dialogada sobre Castro Alves, relacionando sua vida e obra à 3ª geração do Romantismo no Brasil. Fernando inicia a leitura em voz alta do poema “Navio Negreiro”, ao mesmo tempo em que discute com a turmas as impressões sobre o texto, realizando paradas a cada estrofe para ouvir os estudantes. A leitura seguinte é do poema “O adeus de Teresa” e então o professor solicita as leituras por estrofes de forma voluntária.

**TRANSCRIÇÃO DE AULA (28/05/2019)**

**B3AT11\* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de “O último adeus de Teresa”**

**Fernando:** Vamos lá, vamos pra uma outra faceta, tá? Uma outra faceta de Castro Alves, porque a gente fala muito da poesia abolicionista dele, da poesia em que ele prega a libertação dos escravos, mas vamos falar um pouquinho da poesia lírica, amorosa, né, que ele escreveu. Eu escolhi esse poema porque esse poema vai ser, depois, um tempo depois, no Modernismo, ele vai ser recriado pelos modernos, tá? Vai ter um poeta chamado Manuel Bandeira, que vai escrever “O último adeus de Teresa”. Esse aí é “O adeus de Teresa”. Manuel Bandeira, já no século XX, vai escrever “O último

adeus de Teresa”. É como se fosse uma releitura desse poema, tá? Lembra que eu falei de intertextualidade aqui? Quando você tem uma relação entre textos? Quando o texto cita outro texto ou quando a gente pega a... quando o texto faz uma brincadeira, uma paródia de outro texto.

**Estudante [I]:** Aí isso é o quê, professor?

**Fernando:** Intertextualidade, tá? É. Manuel Bandeira faz uma relação intertextual com esse texto aqui, de Castro Alves, tá? Esse texto é bobinho, tá, vamos dar uma lida nele! “O adeus de Teresa”. Quem gostaria de ler a primeira estrofe? [D], lê aí a primeira estrofe. Psiu!

**Estudante [D]:** *A vez primeira que eu fitei Teresa / como as plantas que arrasta a correnteza / a valsa nos levou nos giros seus / e amamos juntos, e depois na sala / adeus, eu disse-lhe a tremer com a fala...*

**Fernando:** E ela?

**Estudante [D]:** *E ela chorando murmurou-me: adeus.*

**Fernando:** [R], a segunda estrofe. Lê, [R]!

**Estudante [R]:** *Uma noite, entreabriu-se um reposteiro / e da alcova saía um cavaleiro / inda beijando uma mulher sem véus / era eu, era a pálida Teresa / adeus disse-lhe conservando-a presa / e ela entre beijos murmurou-me: adeus.*

**Fernando:** [A], lê aí a terceira estrofe.

**Estudante [A]:** *Passaram tempos...*

**Fernando:** Séculos.

**Estudante [A]:** Como fala isso? Sec’los? É assim mesmo?

**Fernando:** É, porque é a pronúncia da época: séc’los.

**Estudante [A]:** *Séc’los de delírio / prazeres divinais / gozos do empe...*

**Fernando:** Do *Empíreo*.

**Estudante [A]:** *Mas um dia volvi aos lares meus / partindo eu disse: voltarei, descansa / ela, chorando mais que uma criança / ela, em soluços, murmurou-me: adeus.*

**Fernando:** Psiu! *Quando voltei, era o palácio em festa / e a voz dela e de um homem lá na orquestra / preenchiem de amor o azul dos céus / entrei. Ela me olhou branca, surpresa / foi a última vez que eu vi Teresa / e ela arquejando, murmurou-me: adeus.* E aí, qual a impressão de vocês sobre o poema? Oi? Ele se despediu dela, né? Quantas vezes ele se despediu dela?

**Estudante [L]:** Um bocado de vez...

**Fernando:** Um bocado de vez? Umás três vezes, não é isso? Três. A última ele aparece, mas aí o que acontece? O que é que acontece aí na última vez que ele vê Teresa?

**Estudante [D]:** Ela tá com outro.

**Fernando:** Ela tá com outro, né? Esse poema mostra muito a postura do homem romântico, né? É aquele homem que não é muito de ação, não é muito pragmático, prático, né? É o homem mais que: ah, ama, mas não tem...

**Estudante [J]:** Ele não tem atitude...

**Fernando:** É. Não tem muito a atitude, né, de ir à frente. Deseja, quer, mas não vai, né? E Teresa se cansa de esperar, né? Teresa se cansa de esperar, quando ele volta, está lá Teresa, né, casada. Ela fica branca, né? É também é... E a promessa, né, também, né, ela fica só na promessa, só na promessa, na promessa e ela se cansa e diz: ‘adeus’, de uma vez, né? Porque tem aí o adeus que vai ter no primeiro encontro, né, um adeus que é até um ‘até breve’, né, mas aí o último adeus é realmente adeus, ou seja, acabou, chegamos ao fim. Bom, gente, eu vou finalizar, por enquanto, agora, mas eu não vou liberar vocês, não. Vou fazer a chamada pra gente... Eu tinha um vídeo pra passar, mas como eu não trouxe o *pen drive*, é falando um pouquinho... Psiu!!! Falando um pouquinho da vida de Castro Alves, né, que ele é... ele... pessoal! Ele nasceu em Salvador, na verdade não foi em Salvador, foi numa cidade próxima a Salvador, que depois recebeu, que virou, o nome da cidade é o nome dele, tá? Psiu! Aí ele veio estudar Direito em Recife, aos dezesseis anos, aqui ele entrou no teatro, tá? Ele fazia teatro, foi isso que fez muito a fama dele, ele já era um artista conhecido, né, quando foi pra São Paulo dar continuidade aos estudos de Direito, lá em São Paulo ele escreve os poemas escravagistas dele, né, os poemas é... os poemas, “Vozes da África” e “O Navio Negreiro”. Ele também é... e ele morre cedo de tuberculose, né? Ele morre cedo por tuberculose, a doença que matava vários poetas na época.

**Fernando faz a chamada.**

**Fernando:** E aí, gente, psiu! E aí, pessoal, o que é que vocês acharam dessa primeira parte do Romantismo? Não gostaram? Gostaram? Veja, na segunda... no terceiro bimestre, nós voltamos com o Romantismo de novo, tá? Mas aí só pra estudar a prosa.

A atividade acima estaria mais direcionada ao que entendemos por “oralização da escrita” (MARCUSCHI, 2010), que seriam as atividades de leitura em voz alta de textos escritos cujo foco é o material vocal e não as práticas sociais realizadas por meio da fala. Retomando essa visão, para o autor, restringir o trabalho com a oralidade à oralização da escrita descaracterizaria os materiais falados, já que os aspectos regulados do exterior decorrentes de toda situação comunicativa são ignorados.

Definição semelhante é colocada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 132), que conceituam a “escrita oralizada” como uma “[...] vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada”. Essa prática de escrita oralizada seria o oposto da fala espontânea, cuja realização depende de meios que não estão restritos ao material vocal, mas são também dependentes de seus contextos sociais de uso. Para isso, seria necessário trabalhar não apenas aspectos linguísticos e prosódicos, mas também outros aspectos, incluindo-se aí as regulações do exterior vinculadas aos gêneros.

Ainda sobre o tema, Silva (1986, apud OLIVEIRA, 2010) comenta sobre a “leitura oralizada”, cujo objetivo seria o da decodificação de sinais gráficos. Para ela, “[...] A prática da leitura oral compromete enfim a leitura do texto, se entendemos que ler é mais do que decifrar e recitar sinais.” (SILVA, 1986, p. 58 apud OLIVEIRA, 2010, p. 286). Dessa forma, quando o estudante realiza uma leitura em voz alta entendida a partir de uma noção de leitura oralizada, tal prática “desfigura” a leitura, como se estivesse a ler algo escrito em uma língua que não a sua materna. Isso acaba por tirar dele a oportunidade de desfrutar adequadamente do texto.

Essas definições sobre a abordagem da leitura em voz alta de textos escritos focada na materialidade do oral nas aulas de língua, apesar de possuírem pontos divergentes entre si, convergem quando deixam explícito que um ensino de oralidade realizado exclusivamente dessa forma não contemplaria toda a complexidade imbricada no agir de linguagem realizado por meio da língua falada. Em outras palavras, e também é o que defendemos anteriormente, práticas de ensino focadas em concepções usuais de oralidade são necessárias, mas restringir o ensino da língua falada a tais práticas desconsidera os usos sociais da fala, usos esses que se realizam através de gêneros orais.

Fernando, apesar de afirmar em sua entrevista que trabalha com gêneros orais a partir de uma visão sociointeracionista, aproxima-se mais de uma concepção de oralidade como materialidade (uso da voz) e/ou como norma nas aulas analisadas. Com isso queremos deixar claro que trabalhar com gêneros orais não necessariamente significaria abordar a oralidade a partir de uma visão sociointeracionista. Além disso, tal abordagem do oral pode recair facilmente numa visão de fala a serviço de outros eixos e/ou conteúdos.

## 6 CONSIDERAÇÕES GERAIS A PARTIR DA ANÁLISE DOS DADOS

*A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez.*

George Bernard Shaw

Esta pesquisa surgiu na tentativa de buscar respostas para a indagação: como os professores de língua portuguesa das escolas estaduais de Pernambuco compreendem o que está posto nos documentos curriculares para o trabalho com a oralidade e como vivenciam esse trabalho com a fala a partir dessa compreensão? Partindo dessa pergunta norteadora, colocou-se o seguinte objetivo principal: *investigar como os professores de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco (re)elaboram e vivenciam o currículo para o ensino de oralidade*. Para dar conta de responder a tal objetivo geral, definiram-se como objetivos específicos:

1. *Analisar as orientações para o trabalho com a oralidade presentes nos documentos curriculares oficiais de língua portuguesa no âmbito estadual;*
2. *Identificar as concepções de currículo e de ensino de oralidade dos professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco;*
3. *Investigar como os professores se apropriam das orientações para o ensino de oralidade presentes nos documentos curriculares estaduais durante a elaboração do planejamento;*
4. *Analisar como ocorre a abordagem da oralidade em sala de aula a partir do planejamento construído pelos professores.*

Tínhamos construído a hipótese de que a maioria dos professores da rede estadual de Pernambuco não fazem uma reflexão mais aprofundada sobre as orientações presentes nos documentos curriculares oficiais estaduais para o tratamento da oralidade. Vimos nas seções teóricas que diversos fatores podem interferir nessa reflexão, como concepções de currículo, de linguagem, de língua e de ensino de oralidade (não só dos professores, mas também de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem). Diante do levantamento bibliográfico feito e das teorias revisitadas, iniciamos a etapa de coleta de dados.

A pesquisa passou por quatro momentos de coleta de dados: análise documental, questionários, entrevistas e observações de aula. A escolha do *corpus* de cada uma dessas etapas, bem como os respectivos métodos de análise foram pensados em função tanto da natureza de cada procedimento como do objetivo específico atrelado à etapa. Os sujeitos da pesquisa, professores efetivos de língua portuguesa da rede estadual de Pernambuco, foram

contactados através das respostas dos questionários e assinaram termos de consentimento para uso dos dados coletados exclusivamente para fins acadêmicos, respeitando-se o seu anonimato.

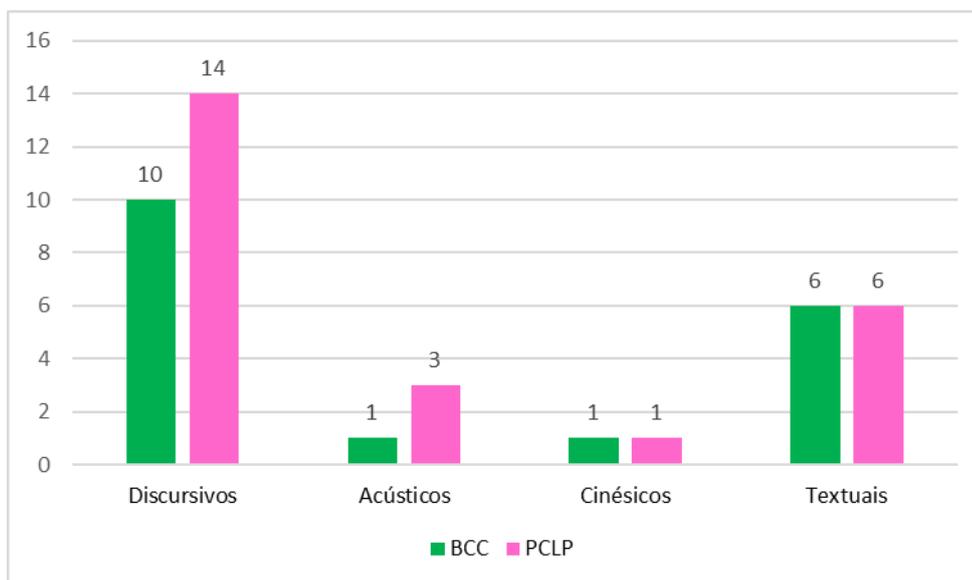
Na primeira etapa – análise documental –, o objetivo era *analisar as concepções de linguagem e ensino de oralidade* presentes em tais documentos. Assim, selecionamos todos os documentos curriculares oficiais da rede Estadual de Pernambuco voltados para o ensino médio publicados no *site* oficial no decênio de 2008 a 2018. A data de início justifica-se porque a partir desse ano os documentos começaram a ser publicados, além do formato impresso, no formato digital, sendo disponibilizados *online* no *site* oficial (à época recém-criado) da Secretaria de Educação de Pernambuco ([www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br)), de modo a ampliar o acesso da sociedade em geral a tais documentos. A data final considera o limite programado para a coleta dos documentos em nosso cronograma de pesquisa. O levantamento identificou cinco documentos curriculares oficiais para o ensino de língua portuguesa voltados para o ensino médio.<sup>55</sup>

Para realizar a análise, pusemos nosso foco nas seguintes partes dos documentos: 1. Textos de abertura; 2. Concepção de linguagem; 3. Concepção de oralidade; e 4. Organização do trabalho com a oralidade. Após uma análise detalhada, a partir das partes anteriormente citadas, foram identificadas algumas semelhanças entre esses documentos, sendo estes categorizados em três tipos: norteadores, organizadores e orientadores. Em todos eles, conforme o objetivo específico relacionado a essa etapa do trabalho, verificou-se que a concepção de linguagem adotada é a interacionista e a concepção de oralidade é a sociointeracionista, ainda que em alguns casos tais concepções estejam implícitas, pela ausência de textos de abertura.

Para além da identificação das concepções mencionadas, foi interessante perceber que em todos os documentos analisados constata-se a insuficiência de orientações para o trabalho dos aspectos cinésicos e acústicos da oralidade. Em todos eles, os textos de abertura mencionavam de forma sucinta um trabalho voltado para a retórica. Na mesma tendência, as competências específicas ou expectativas de aprendizagem referentes a esses aspectos apareciam em número bastante reduzido. Se considerarmos os dois principais documentos do período em questão, a BCC (PERNAMBUCO, 2008) e os PCLP (PERNAMBUCO, 2012b), veremos que os direcionamentos para um trabalho mais aprofundado dos aspectos cinésicos e acústicos aparecem em quantidade muito inferior, se comparados aos outros dois aspectos (textuais e discursivos):

---

<sup>55</sup> Cf. a análise documental dos currículos oficiais estaduais no tópico 1 da seção 5.

**Gráfico 5 - Distribuição dos aspectos da oralidade na BCC e nos PCLP**

Fonte: A autora.

Ou seja, apesar de a análise compreender as publicações curriculares oficiais da rede estadual de ensino de Pernambuco durante uma década, pouco se avançou nesse sentido. Essa provavelmente é uma das causas de os professores focarem outros aspectos durante o trabalho com gêneros orais, como no caso dos sujeitos da pesquisa de Araújo (2014). Em relação aos aspectos mais propriamente cinésicos, essa ausência de orientações específicas nos documentos curriculares analisados parece ser decorrente do número reduzido de estudos desses aspectos, ainda que seja reconhecida a sua importância para a língua falada (principalmente quando usada em contextos públicos mais formais). Para Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134):

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que decodificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

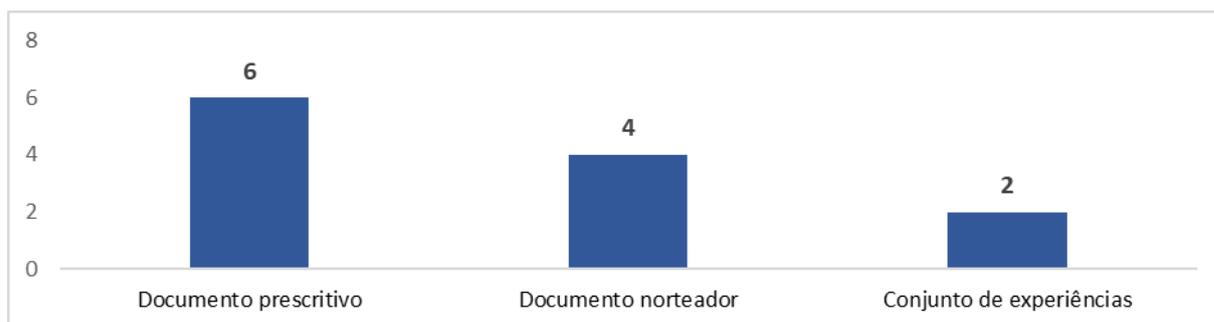
A etapa seguinte buscava *identificar as concepções de currículo e de ensino de oralidade dos professores de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco*. Para atender a esse objetivo, utilizamos diversas redes sociais para fazer a divulgação de um questionário *online*. O questionário trazia perguntas sobre concepção de currículo e de ensino de oralidade, como também sobre formação acadêmico-profissional, trabalho com gêneros

orais, dentre outras.<sup>56</sup> Dos 26 respondentes iniciais, apenas 12 se encaixavam em todos os critérios elencados, a saber,

- ✓ lecionar língua portuguesa em turmas do ensino médio (modalidade regular) da rede estadual de Pernambuco;
- ✓ ser efetivo;
- ✓ trabalhar com gêneros orais em sala de aula;
- ✓ conhecer algum dos documentos curriculares da rede.

Diante da análise temática realizada, a partir dos preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2011), constatou-se que a maioria dos professores entendem o termo currículo como “documento”, dividindo-se em dois grupos: aqueles que entendem “currículo” como um “documento prescritivo” e os que entendem o termo como “documento norteador”. A diferença entre as duas visões residia no fato de que o segundo grupo concebe o termo como um documento “idealizado”, aproximando-se mais de uma visão crítica, enquanto o primeiro grupo revelava uma visão tradicional e mais especificamente conteudista, tendendo a seguir tudo o que está proposto no documento na sua prática pedagógica. Havia ainda o grupo que se afastava desse entendimento de currículo como documento e sugeria uma visão mais ampliada, mas o número desses é reduzido (apenas dois sujeitos na nossa pesquisa). A distribuição dos professores em cada categoria é detalhada no gráfico a seguir:

**Gráfico 6 – Concepções dos professores sobre o termo “currículo”**



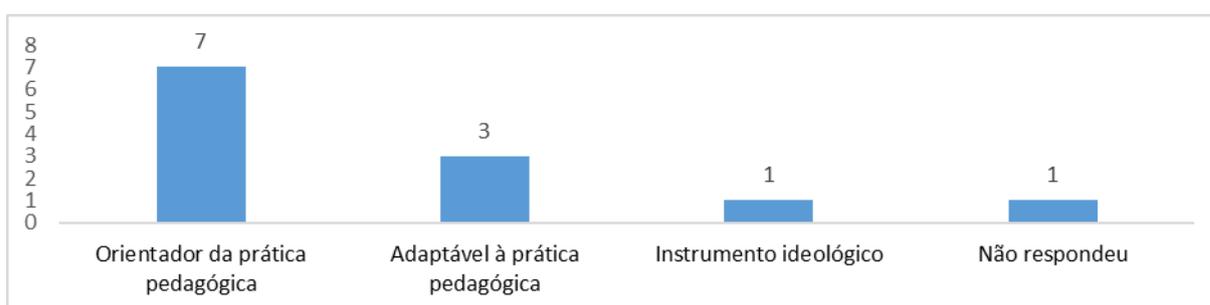
Fonte: Respostas dos questionários online aplicados durante a pesquisa.

Quando questionados sobre a função do currículo, grande parte dos docentes compreendia o currículo como documento “orientador” da prática pedagógica, o que sugeria uma ideia de documento prescritivo focado em conteúdos e expectativas de aprendizagem. As

<sup>56</sup> Cf. “APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO DURANTE A PESQUISA” para ver o modelo de questionário aplicado.

respostas revelavam implicitamente uma concepção de professor como profissional alheio ao processo de ensino-aprendizagem, impossibilitado de realizar mudanças diante do que é “proposto” por sua rede de ensino. Outros três docentes entendiam que há uma margem de adaptação, necessária inclusive, para a adequação trabalho de professor ao seu contexto pedagógico. Apenas uma resposta indicava uma visão ideológica, afastando-se muito da concepção de documento, seja ele orientador (prescritivo) ou adaptável (norteador), trazendo uma visão de currículo como instrumento de poder.

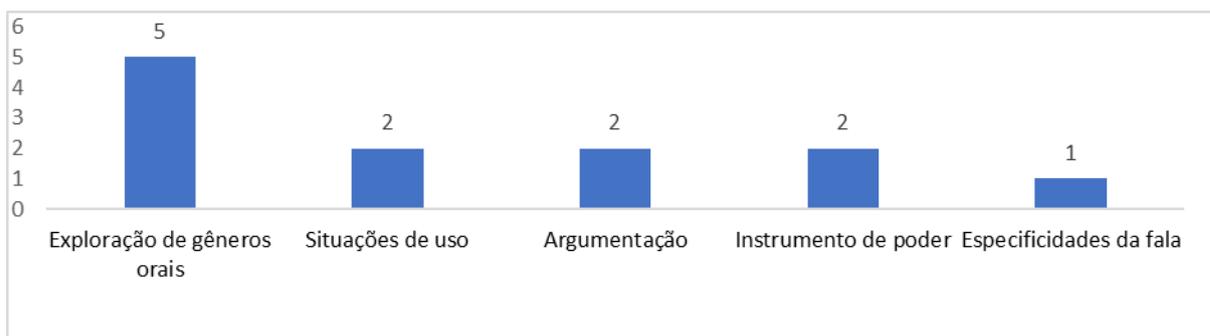
**Gráfico 7 – Concepções dos professores sobre a função do currículo**



Fonte: Respostas dos questionários online aplicados durante a pesquisa.

A respeito do ensino de oralidade, a maioria das respostas apontava para visões sociointeracionistas, ao citar termos como “gêneros orais”. Porém, alertamos que abordar gêneros orais em sala de aula não configuraria uma prática sociointeracionista em si, pois tem sido comum uma abordagem de fala semelhante ao que muitas vezes acontece com a escrita, na qual se apresenta apenas um texto oral e se exploram suas características de produção desconectadas dos contextos de uso. A distribuição dos sujeitos nas concepções de ensino de oralidade ficou assim:

**Gráfico 8 – Concepções dos professores sobre o trabalho com a oralidade**



Fonte: Respostas dos questionários online aplicados durante a pesquisa.

Uma prática sociointeracionista deve considerar não apenas as especificidades da fala presentes nos gêneros orais, como também os aspectos envolvidos na interação, sejam eles discursivos, textuais, cinésicos ou acústicos.

Seguindo com a análise, durante as entrevistas vimos que todos os professores afirmam trabalhar com os gêneros orais, sugerindo uma visão interacionista. Sílvia (P7) e Fernando (P12), que foram posteriormente selecionados para as observações de aula, apontam para uma visão de currículo como “documento” adaptável, concebendo a oralidade dentro desse currículo a partir de um trabalho com gêneros orais.

No tocante aos planejamentos escritos, ao refletir sobre sua natureza documental, sendo este fruto de um sistema “informatizado”, inferiu-se que, apesar de os professores conceberem o currículo a partir de uma visão crítica, acabam por preencher o planejamento do sistema tal qual está proposto no CLPEM (que é o documento oficial mais utilizado pelos professores e que também serve de base para alimentar o SIEPE) para o ano e bimestre em questão. Achados similares também estão presentes na dissertação de Araújo (2014) e num capítulo de livro escrito por Cavalcanti, Silva e Suassuna (2014). O processo de apropriação dos documentos oficiais é normalmente mais focado nos conteúdos propostos, reafirmando a visão dos dois docentes sobre o currículo como documento norteador.

Durante as observações, no que diz respeito à concepção de currículo, vimos que os dois docentes trabalham conteúdos que não estão elencados no documento oficial para o ano escolar da turma observada. Ao explorar conteúdos que não estão presentes no documento oficial, eles revelaram uma visão crítica do currículo e reafirmam a sua autoria no processo de ensino-aprendizagem em detrimento do que é proposto por sua rede de ensino. Concordamos com Siqueira e Messias (2008, p. 391) quando afirmam:

[...] é a recriação, a transformação, a resignificação pautada na experiência revisitada e no conhecimento das estruturas que compõem o conteúdo a ser ensinado, que favorecem a reflexão, enquanto prática social, a compreensão e a construção da autoria de propostas pedagógicas mais consequentes.

Na concepção de ensino de oralidade, no entanto, as práticas divergem. Apesar de os dois professores trabalharem a partir de um tema da literatura, tendo como foco o movimento literário proposto para o bimestre (Pré-modernismo para Sílvia e Romantismo para Fernando), Sílvia apresenta uma concepção majoritariamente sociointeracionista de oralidade pautada numa metodologia por projetos didáticos. Já Fernando, em muitos momentos, tende a aproximar-se uma abordagem mais usual, oscilando entre momentos focados na materialidade

da voz ou na norma. No entanto, ao partir primeiramente do texto, assim como Sílvio, para só então abordar as características de cada escola, ele mescla práticas mais tradicionais com abordagens sociointeracionistas.

A tese defendida é que os professores possuem uma visão crítica de currículo e entendem que têm um papel importante a desempenhar na sua (re)elaboração, visto que o currículo não é concebido somente como documento prescritivo, mas como espaço de disputas de poder. Afastam-se, assim, em alguma medida, das propostas de sua rede, objetivando um ensino que atenda às suas necessidades e às de suas turmas. Já durante a vivência desse currículo nas aulas de língua, mais especificamente no que tange às práticas de oralidade, apesar de compreenderem teoricamente o que seria uma abordagem sociointeracionista de ensino da língua falada, os docentes encaminham práticas divergentes, aproximando-se tanto de concepções mais usuais de ensino do oral, quanto de uma concepção sociointeracionista. Ainda que exemplos de atividades com a fala direcionadas a diversas concepções estejam presentes na prática de ambos, Sílvio aproxima-se em mais momentos de uma abordagem direcionada aos usos da língua falada.

Múltiplos fatores podem contribuir para essa diversidade de concepções e práticas, mas, diante dos dados coletados e analisados nos questionários, nas entrevistas e nas aulas observadas, parece-nos que a formação inicial e continuada e os saberes experienciais adquiridos ao longo da trajetória profissional são decisivos nesse processo de (re)elaboração e vivência do currículo de língua portuguesa no tocante ao ensino de oralidade. Assim, apontamos para a necessidade de mais estudos que investiguem as relações entre os temas ensino de oralidade, formação inicial e continuada e saberes profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eterno é tudo aquilo que dura uma fração de segundo, mas com  
tamanho intensidade que se petrifica e nenhuma força o resgata.*  
Carlos Drummond de Andrade

Já que se discutiu tanto sobre oralidade ao longo deste texto, gostaria de escrever estas considerações como se estivesse falando com você, leitor. Se você é um professor e/ou pesquisador da área da Linguística Aplicada ao Ensino provavelmente se identificou com que foi escrito até aqui, mas agora eu gostaria de “falar” para mais pessoas...

Primeiramente, comento que a justificativa, que não aparece na introdução, mas que originou este estudo, é, antes de tudo, pessoal. Quem me conhece deve saber que desde criança sonhava em ser professora de português, mas tinha uma grande pedra no meio do meu caminho: minha timidez. E quem é tímido geralmente não se sente bem ao falar em público. Por mais que você treine, por mais que você estude, sempre vai ter aquele “nervosismo” provocado pela exposição a qualquer público, e com ele vêm algumas reações como mãos tremendo, suor e rubor no rosto, boca seca e tantas outras manifestações corporais que podem “trair” o falante.

Desde pequenos, somos incentivados a falar em público. E não raras vezes os tímidos fogem desse tipo de situação. Todos aprendemos a falar desde bebês (excetuando-se as patologias, como já dito), mas ninguém “nasce sabendo” falar em público, e habilidades para esse uso mais formal de língua falada precisam ser ensinadas, especialmente na escola. Durante o ensino fundamental, eu via alguns colegas de turma “decorando” textos enormes para as “feiras de conhecimentos” e falando de uma forma robotizada; tudo aquilo parecia um pouco estranho para mim. Mesmo preocupada com a exposição em público, optei por sempre apresentar “com as minhas palavras”. E, quando já estava acostumada com aquele ambiente familiar, veio o ensino médio e troquei de escola.

E então “precisei” falar muito: desde o momento de pegar dois ônibus, algumas vezes sozinha, até as apresentações de seminários para a minha turma. E uma ideia da minha professora de Matemática, de incentivar alguns estudantes a serem monitores da turma, explicando para os colegas os conteúdos com os quais mais se identificavam, ofereceu o suporte que faltava. Ao mesmo tempo, eu ajudava nas aulas de reforço da minha mãe. Eu estava aprendendo sobre planejamento de aulas, didática e métodos de ensino na “prática”, como dizem.

Nesse desenvolvimento pessoal do “falar em público”, também esteve presente em minha trajetória outra instituição que trabalha com a oralidade: a igreja. As atividades que eu

desempenhava (cantar em corais, dar aulas na escola dominical, participar de grupos de estudo e outras) ajudaram a “driblar” a minha timidez e a lidar de forma mais natural com as situações de fala formal pública. O nervosismo sempre esteve ali, mas a cada dia eu lidava melhor com ele: ao cantar sozinha ou em corais, aprendi a segurar corretamente um microfone (mesmo com as mãos tremendo), a ter uma boa dicção, a reconhecer minha voz reproduzida em alto-falantes entre outras habilidades. Também aprendi, na escola dominical e nos estudos, a expor meu ponto de vista, a respeitar os turnos de fala, a reconhecer o momento mais adequado para interromper alguém e outras coisas que a escola “não dava conta” de ensinar.

Com a aprovação no curso de Licenciatura em Letras na UFPE, veio a certeza de que eu estava mais perto do que longe de alcançar meu sonho de me tornar professora. E durante três anos tive muitas “disciplinas”, mas nenhuma delas explicava como trabalhar com a oralidade. Eu ouvi comentários a respeito de um professor que pesquisava sobre isso, Dr. Luiz Antônio Marcuschi, mas minha turma não teve aulas com ele. Já nas “cadeiras” de língua espanhola, as discussões sobre o ensino da fala estavam sempre presentes, ainda que com outro foco, e posso dizer que aprendi muito sobre Fonética e Fonologia com o Dr. Vicente Masip Viciano, mesmo em outro idioma. Também pude colocar muitas das minhas ideias sobre ensino de língua falada em prática durante os três anos em que fui professora estagiária de espanhol do Núcleo de Línguas e Culturas, projeto de extensão cuja área era coordenada pelo Dr. Miguel Espar Argerich.

Apenas a partir do 7º período, no último ano da minha licenciatura, durante as Práticas de Ensino, foram apresentados estudos sobre como trabalhar com textos falados em sala de aula. E quem era a professora? A orientadora desta pesquisa, Dra. Livia Suassuna. Foram apenas dois semestres, mas aquelas aulas e os estágios vivenciados na época acrescentaram muito na minha formação. As aulas que observei apontaram a lacuna que existia na formação inicial dos professores no que diz respeito à oralidade. Concluí minha licenciatura e a inquietação sobre ensino de língua falada permanecia ali, sem resolução.

Fiz a especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e o cenário foi semelhante: somente uma “cadeira” apresentou discussões sobre oralidade, ministrada pela Dra. Gláucia Nascimento. No mesmo ano em que entrei na especialização, fui monitora das Práticas de Ensino e as reclamações dos licenciados eram as mesmas: “Eu não sei como trabalhar a oralidade!”, “É a primeira vez que ouço falar nisso!” ou “Eu nem sabia que a fala podia ser ensinada...”. O cenário parecia preocupante, e eu, fruto dessa formação, era obrigada a concordar em que a oralidade estava pouco presente na formação inicial dos licenciandos em Letras.

Com a aprovação no concurso da rede estadual de Pernambuco e o exercício do magistério no ensino médio, tive a oportunidade de praticar tudo que aprendi na minha formação inicial e continuada. Entendi que nenhuma formação consegue contemplar todos os “imprevistos” do cotidiano escolar. Participei de formações e recebi a então recém-lançada BCC-PE de Língua Portuguesa, na qual o trabalho com gêneros orais estava contemplado. E, mesmo inexperiente, resolvi trabalhar com gêneros orais a partir da noção de projetos didáticos. Um tema era escolhido, junto com a turma, e todos os textos eram pensados a partir dele, fossem eles escritos ou orais.

Foi durante um projeto sobre “Mercado de trabalho para jovens”, após a abordagem do gênero entrevista de emprego, que ouvi o relato da estudante Viviane, agradecendo por ter conseguido uma vaga de emprego devido a nossas aulas. Enquanto ela contava sobre o processo de seleção, detalhava também como foram importantes todos os comentários feitos por mim e pelos colegas durante a avaliação da turma. Naquele momento, eu tive um *insight*: como os professores avaliavam a oralidade? Eu sabia que os documentos da minha rede de ensino traziam essas orientações, mas de forma generalizada. Assim surgiu a hipótese da pesquisa de mestrado. Escrevi o projeto de pesquisa em tempo recorde (contando com a leitura crítica de “anjos” como a Dra. Elaine Cristina Nascimento da Silva) e fui aprovada na seleção para o Mestrado em Educação da UFPE, tendo como “mãorientadora” Dra. Livia Suassuna (quase não acreditei quando soube!).

Durante a coleta de dados do mestrado, nas observações de aula realizadas na rede Estadual de Pernambuco, tudo que eu tinha experimentado enquanto professora da mesma rede estava acontecendo diante dos meus olhos: sujeitos que não tiveram uma formação suficiente para o ensino de oralidade trabalhando com gêneros orais a partir de suas vivências pedagógicas. Apesar das inúmeras dificuldades, eles estavam ali ensinando suas turmas a lidarem com a língua falada no cotidiano, especialmente em situações formais. Imagino que outros docentes (como eu e como os sujeitos da pesquisa de mestrado) estejam espalhados pelas redes educacionais “ousando” no ensino de língua falada mesmo sem uma formação “adequada”.

No mesmo ano de conclusão do mestrado fui empossada no cargo em que trabalho desde então. As atribuições do cargo – entre as quais figura “elaborar, executar e acompanhar programas de formação continuada” da rede municipal de ensino de Ipojuca (PE) – revelaram-me o que já parecia óbvio: as lacunas no tocante ao trabalho com gêneros orais não eram “culpa” dos professores; pelo contrário, muitos deles faziam um trabalho excelente mesmo com a formação que tiveram até então. Quando questionados sobre o trabalho com gêneros orais, as

respostas sempre apontavam para a premissa “é errando que se aprende”. Entre erros e acertos eles seguem trabalhando com a fala em sala de aula.

Um aspecto, no entanto, chamava a atenção no discurso desses docentes: muitos deles referiam-se aos documentos curriculares oficiais da rede estadual de Pernambuco como um “norte” para o trabalho com a língua falada, sendo constantemente os únicos materiais apontados para pensar o planejamento do eixo “oralidade”. Comecei a me questionar o quanto esses e outros documentos curriculares oficiais estavam presentes nos planejamentos e nas práticas dos professores, o que eles entendiam por currículo... E cá estou eu, finalizando esta pesquisa de doutorado, novamente orientada pela Dra. Livia Suassuna.

Durante um período do doutorado pude ministrar aulas para os licenciandos dos cursos de Letras-Português e Pedagogia da UFPE. Reclamações como “Não sei o que fazer com a oralidade!” ainda estavam presentes nos discursos daqueles futuros professores, mas agora muitos deles já conheciam estudos sobre o tema. Algumas turmas visualizaram meu currículo na plataforma Lattes e, “tão rápido quanto ligeiro”, descobriram que eu pesquisava oralidade. Assim, em todos os componentes curriculares designados a mim, compartilhei meus conhecimentos sobre meu objeto de pesquisa de forma detalhada e com exemplos “reais”, como eles mesmos diziam. Espero ter contribuído para a formação desses docentes de alguma forma.

Depois de tantos anos “dormindo, sonhando, acordando, respirando, (con)vivendo” com a “oralidade”, sinto que há muito ainda a ser feito, investigado... Recentemente tenho observado (sem nenhuma surpresa, confesso!) que a fala, para as sociedades atuais, tornou-se tão essencial quanto a escrita (quem diria, hein, Marcuschi?!). Também entendemos que “falar bem” não é mais sinônimo de falar de acordo com a norma culta e de ter uma boa oratória, mas de “fazer-se entendido” em qualquer contexto em que seja necessário agir por meio da língua falada. Levamos algumas décadas para começar a descobrir “o que é” trabalhar o ensino de oralidade a partir de uma visão sociointeracionista, o “como fazer” ainda é um longo caminho, e espero ter apontado neste texto algumas possibilidades.

Em um trecho da dissertação e também desta tese escrevi que “a palavra dita jamais pode ser apagada”. Fazendo uma relação com a epígrafe destas considerações finais, a fala tem algo de “eterno” em quem a profere e em quem a ouve. Em muitas situações comunicativas nas quais a fala é a modalidade de língua usada, somente os participantes presentes conseguem “resgatar” alguns sentidos “petrificados” nas interações. No entanto, as palavras ditas podem ter tanta intensidade para os interlocutores envolvidos e reverberar de inúmeras maneiras, que jamais poderíamos “apagar” ou reproduzir com exatidão seu significado.

Por fim, penso que se “a morte e a vida estão no poder da língua” (lembrando que no contexto em questão “língua” era entendida como “material vocal usado para abençoar ou amaldiçoar alguém”), é urgente que sejam feitas mais pesquisas sobre a modalidade oral da língua e que as habilidades para seu uso sejam ensinadas/aprendidas em diversos espaços, pois “o que bem a utiliza come do seu fruto”.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.75, p.15-32, ago.2001.
- ALVES; Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículos: debates contemporâneos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 78-102. (Série Cultura, memória e currículo; 2)
- ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série aula: 1).
- ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do Ensino Médio**. 2014. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12840/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20FI%20c3%a1via%20Barbosa%20de%20Santana%20Ara%20c3%baixo.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.
- ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. **Aulas de Português: vivências de estágio**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019. Disponível em: <https://editorainovar.com.br/files/200000176-323e8323ea/LIVRO%20Aula%20de%20portugu%C3%AAs%20viv%C3%AAs%20de%20est%C3%A1gios.pdf>. Acesso em: 17 maio 2021.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando os documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 37-56 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez., 2006.
- BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva; SANTANA, Bianca Prates; LIMA, Thaís Matias. O ensino da oralidade no currículo do estado de São Paulo. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p. 94-104 jan/mar 2018. Disponível em: <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/2118/2183>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1ª ed., 2ª reimp. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso

e perspectivas. **Interdisciplinar**, Sergipe, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial – out. 2005.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso da entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação: FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLIKSTEIN, Izidoro. Falar em público e convencer: técnicas e habilidades. 1ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. Características da pesquisa qualitativa. In: BOGDAN, Roberto Carlos; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de ensino; 8)

BOTLER, Laís Maria Álvares Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas**. 2013. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Educação e Linguagem) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

BRASIL. **Decreto nº 9.647**, de 2 de outubro de 1886. Determina que se executem com diversas alterações as disposições em vigor relativas aos exames gerais de preparatórios. Rio de Janeiro, 1886. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-9647-2-outubro-1886-543421-publicacaooriginal-53702-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnologia. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias: arte, educação física, língua estrangeira espanhol, língua portuguesa, literatura**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara nº 60/2007**, de 23 de agosto de 2007. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3595660&ts=1594006751204&disposition=inline>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Histórico do Saeb**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em: 19 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.935**, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. Brasília, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm). Acesso em: 27 out. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

BRUN, Edna Pagliari. A oralidade no Ensino Médio: Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 231 - 264, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/27258/22954>. Acesso em: 27 jul. 2018.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4513/4447>. Acesso em: 19 fev. 2018.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 4ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. **A oralidade em sala de aula: o trabalho prescrito e o realizado com o gênero entrevista**. 2018. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Linguagem, conhecimento e formação de professores) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG. Disponível em:

<http://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-IMPRIMIR-C%C3%B3pia.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7ª ed., 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALCANTI, Joane Veloso Pina; SILVA, Marcela Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Lívia. Como os professores definem o que ensinar? Um estudo sobre a construção/prática de currículos de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: Reflexões sobre o currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 11-29. (Coleção Língua Portuguesa na Escola)

COSTA, Maria da Conceição. **Da vivência à elaboração: uma proposta de plano de ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25112015-124149/pt-br.php>. Acesso em: 27 jul. 2018.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-66.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de Língua Portuguesa. **Vereadas on-line** – Temática: Linguística Aplicada às profissões, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%BAcia-corrigidoformatado.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

DA ROCHA FALCÃO, Jorge Tarcísio; RÉGNIER, Jean-Claude. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, n. 198, p. 229-243, maio/ago. 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 213-239. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

DOLZ-MESTRE, Joaquim *et al.* La lecture à d'autres: un oral public à partir de l'écrit. **Travaux neuchâtelois de linguistique**, 1996, n. 25, p. 51-68. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34355>. Acesso em 01 jun. 2020.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUTRA, Andréa Soares. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa**: orientação dos PCN e propostas dos livros didáticos. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de concentração: Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, cotidiano escolar e conhecimento em redes. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01. Brasília: MEC, SEB, 2015, p. 9-18.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Sara Helena da Costa; TEIXEIRA, Josina Augusta Tavares; MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. Desafios no ensino da oralidade. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 2, n. 1, p. 197-215, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/download/14977/17812>. Acesso em: 27 jul. 2018.

FUSARI, José Cerchi. O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. **Ideias**, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 1990. Disponível em: [http://polouabufrgpspsicotic.pbworks.com/w/file/attach/97258710/O\\_planejamento\\_do\\_trabalho\\_pedagogico.pdf](http://polouabufrgpspsicotic.pbworks.com/w/file/attach/97258710/O_planejamento_do_trabalho_pedagogico.pdf). Acesso em: 09 ago. 2018.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: [www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36/22](http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36/22). Acesso em: 20 fev. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006a, p. 39-46. (Coleção na sala de aula)

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006d, p. 127-131. (Coleção na sala de aula)

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. Práticas de leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006c, p. 88-103. (Coleção na sala de aula)

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006b, p. 59-79. (Coleção na sala de aula)

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES-SANTOS. Sandoval Nonato. A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GUIMARÃES, Ana Carolina Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; Leal, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: o que pensam as professoras? **Educação Unisinos**, v. 20, n. 3, p. 348-358, set./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2016.203.08/5606>. Acesso em: 27 jul. 2018.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização dos gêneros: Desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank; DEL SENT, Deise. Das dificuldades da profissão professor, mas também de suas possibilidades. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 159-181, jul. 2012. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/95/117>. Acesso em: 19 fev. 2018.

ILARI, Rodolfo O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. v. 3. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 53-92.

JACOB, Ana Elisa; DIOLINA, Kátia; BUENO, Luzia. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/585/262>. Acesso em: 27 jul. 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2ª

ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Márcia Soares de Arruda. **Currículo na educação infantil: um olhar reflexivo para re(pensar) o desenvolvimento da oralidade em crianças de quatro e cinco anos de idade.** 2014. 184 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pgle/wp-content/uploads/2016/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Mestrado-M%C3%A1rcia-Soares.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente.** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 2)

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.** 1ª ed. Campinas (SP): Alínea, 2005, v. 1, p. 19-62.

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 57-72 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO; Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014. Disponível em: [https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/5583/pdf\\_38](https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/5583/pdf_38). Acesso em: 19 fev. 2018.

MACEDO; Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Palestra proferida no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6ª a 8ª séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmento, revisão e adaptação de Egon de Oliveira Rangel. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/7649/a-sequencia-didatica-machado-olimpia.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 151-162, jan./abr. 2011.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade: a teoria nos PCN X a prática de nos livros didáticos.** 2007. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-111.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística; 2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 57-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

MARQUES, Jorge. A Canção na Sala de Aula: estratégias didáticas para o uso do cancionário popular nos Ensinos Fundamental e Médio. In: Congresso Internacional da ABRALIC, 11., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ABRALIC, 2008. Disponível em: [https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/JORGE\\_MARQUES.pdf](https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/009/JORGE_MARQUES.pdf). Acesso em: 10 dez. 2020.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª ed, 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

MESQUITA, Maria de Fátima Monteiro; COELHO, Maria Hercília Mota. Breve trajetória histórico-pedagógica do planejamento de ensino e da avaliação da aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 163-175, 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/1345/1533>. Acesso em: 14 ago. 2017.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral: a elocução formal sob o prisma textual-interativo**. 1992. 207f. Tese (Doutorado em Ciências - Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

MILANEZ, Wania. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas: Sama, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-29.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 101-142.

NAIME-MUZA, Maria Letícia. **O trabalho da oralidade nas escolas municipais de Florianópolis, da teoria da grande divisa aos PCNs: o desafio ainda continua**. 2014. 348f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de concentração: Linguística Aplicada) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128674>. Acesso em: 2 jan. 2020.

NÓBREGA, Maria José. Ensinar e aprender Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 2, p.187-212, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/338/335>. Acesso em: 22 fev. 2018.

NOVAIS, Carlos Augusto. Leitura Expressiva. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs). **GLOSSÁRIO Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-expressiva>. Acesso em: 1 jun. 2020.

OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13609/8736>. Acesso em: 1 jun. 2020.

OLIVEIRA, Emília Pimenta. A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. **Revista Moara – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 19, p. 45-55, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3554/3648>. Acesso em: 27 jul. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**. Recife: SE, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Orientações Teórico- Metodológicas da prática do professor de língua portuguesa – Ensino Médio**. Recife, 2011. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/lingua\\_portuguesa\\_01.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/lingua_portuguesa_01.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** (Caderno: Parâmetros Curriculares). Recife, 2012a. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros\\_curriculares\\_concepcoes.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/parametros_curriculares_concepcoes.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** (Caderno: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio do Estado de Pernambuco). Recife, 2012b. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua\\_portuguesa\\_ef\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/lingua_portuguesa_ef_em.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Currículo de português para o ensino médio com base nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco**. Recife, [2013?]. Disponível

em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo\\_portugues\\_em.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/curriculo_portugues_em.pdf). Acesso em: 14 jan. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco – Parâmetros na sala de aula** (Caderno: Língua portuguesa – Ensino Fundamental e Médio). Recife, 2013. Disponível em: [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital\\_PORTUGUES\\_EFM.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PSAdigital_PORTUGUES_EFM.pdf)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2018.

RAUPP, Eliane Santos. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva lingüística. **Publicatio UEPG** (Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes), Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/544/545>. Acesso em: 19 fev. 2018.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. Tese (Doutorado em Letras. Área de concentração: Teoria Literária.) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses/tese21.doc>. Acesso em: 19 fev. 2018.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 38)

SANT'ANNA. Affonso Romano de. A poesia e os mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARTINS NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia Mariza Kuchenbecker. **Mediação de leitura: discussões alternativas para a formação de leitores**. 1ª ed. São Paulo: Global, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação)

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a, p. 19-34 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 109-124 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e**

**escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 61-78 (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*).

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras** – impasses e alternativas no trabalho do professor. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro; MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 2, p. 377-392, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v11n2/05Rosana.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** Uma perspectiva social. 15ª ed. São Paulo: Ática, 2000 (Série fundamentos).

SOARES, Magda. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma.** 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012, p. 141-161.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>. Acesso em: 28 jul. 2018.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p.167-176.

SUASSUNA, Lívia. As práticas de linguagem como objeto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Lívia (Orgs.). **Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica:** Reflexões sobre o currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014, p. 69-94. (Coleção Língua Portuguesa na Escola)

SUASSUNA, Lívia. **Ensaio de pedagogia de língua portuguesa.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

SUASSUNA, Lívia. **Ensino de Língua Portuguesa:** uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente:

considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a14>. Acesso em: 20 ago. 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, v. 21, n. 1, p. 79-88, 1999.

ZILBERMANN, Regina. **Que literatura para os estudantes do Ensino Médio?** Conferência de encerramento da VII Jornada PET Letras UFPE, proferida em 31 de agosto de 2018. No prelo.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE APLICADO DURANTE A PESQUISA

### Oralidade no currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco

Olá! Meu nome é Flávia Santana Araújo e este questionário objetiva selecionar sujeitos para a minha pesquisa de doutorado. Caso tenha alguma dúvida, favor entrar em contato comigo através do e-mail: xxx@email.com

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

---

**Digite um telefone para contato (opcional).**

Preferencialmente com WhatsApp. Enviar no formato (+5581 9XXXX-XXXX)

---

**1. Você está lecionando Língua Portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de Pernambuco? \***

Caso você leccione língua portuguesa no EM, mas não na modalidade regular, favor especificar a modalidade na opção "Outros"(exemplo: Ensino Médio EJA/ETE/Travessia...).

*Marcar apenas uma opção.*

- ( ) Sim, no Ensino Médio (modalidade regular = 1º a 3º ano, incluindo EREM).  
( ) Não. [*Pare de preencher este formulário.*]  
( ) Outro: \_\_\_\_\_ [*Pare de preencher este formulário.*]

### Vínculo profissional

**2. Qual é o seu vínculo profissional com a rede estadual de Pernambuco? \***

Caso possua mais de um vínculo e pelo menos um deles seja efetivo, marque a opção "efetivo".

*Marcar apenas uma opção.*

- ( ) Efetivo.  
( ) Contratado/temporário. [*Pare de preencher este formulário.*]  
( ) Outro: \_\_\_\_\_ [*Pare de preencher este formulário.*]

### Perfil profissional

**3. Há quanto tempo você leciona língua portuguesa no Ensino Médio da rede estadual de PE? \***

Registrar tempo em anos e meses (exemplo: 4 anos e 11 meses).

---

**4. Em qual bairro e cidade de Pernambuco a escola em que você leciona LP no Ensino Médio está localizada? \***

Exemplo: Centro - Ipojuca/PE

---

5. **Qual a sua maior titulação? \***

A pós-graduação deve ser, prioritariamente, em Letras ou Educação. Escolher sempre a maior titulação.

*Marcar apenas uma opção.*

- ( ) Licenciatura em Letras.  
 ( ) Especialização em andamento.  
 ( ) Especialização concluída.  
 ( ) Mestrado em andamento.  
 ( ) Mestrado concluído.  
 ( ) Doutorado em andamento.  
 ( ) Doutorado concluído.  
 ( ) Pós-doutorado em andamento.  
 ( ) Pós-doutorado concluído.

Outro: \_\_\_\_\_

6. **Você trabalha a oralidade em suas aulas? \***

*Marcar apenas uma opção.*

- ( ) Sim.  
 ( ) Não. [Pare de preencher este formulário.]

## Oralidade nas aulas de LP do Ensino Médio

7. **Em sua opinião, o que é trabalhar a oralidade nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio? \***

\_\_\_\_\_

8. **Marque a frequência com que você trabalha os gêneros orais abaixo: \***

Tome como referência o ano letivo de 2017.

*Marcar apenas uma opção por linha com um X na célula correspondente à frequência..*

GÊNERO	3 ou mais vezes por ano letivo.	2 vezes por ano letivo.	1 vez por ano letivo.	Não trabalho.
Exposição oral.				
Mesa redonda.				
Palestra.				
Entrevista.				
Júri simulado.				
Debate.				

## Currículo e oralidade

9. **Em sua opinião, o que é um currículo e qual é a sua função para a sua prática pedagógica? \***

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10. **Quais documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco você conhece? \***

Marcar todos os documentos com os quais já teve contato.

*Marque todas que se aplicam.*

- Base Comum Curricular de Pernambuco - BCC/PE (capa vermelha).
- Orientações Teórico-Metodológicas Língua Portuguesa EM - OTM (capa branca, letras em cinza).
- Parâmetros Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa no Estado de PE - PC/PE (capa rosa).
- Currículo de Português para o Ensino Médio (capa azul claro e azul marinho).
- Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental e Médio (capa rosa e cinza).
- Parâmetros de Formação Docente: Línguas, Arte e Educação Física (capa branca, letras em laranja).
- Padrões de Desempenho Estudantil em Língua Portuguesa (capa branca, letras em roxo).
- Outro: \_\_\_\_\_

**11. Qual desses documentos você mais utiliza para planejar seu trabalho com gêneros orais? \***

Marcar apenas o documento mais utilizado.

*Marcar apenas uma opção.*

- Orientações Teórico-Metodológicas Língua Portuguesa EM - OTM (capa branca, letras em cinza).
- Currículo de Português para o Ensino Médio (capa azul claro e azul marinho).
- Parâmetros na Sala de Aula: Língua Portuguesa - Ensino Fundamental e Médio (capa rosa e cinza).
- Outro: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA RELIZADA COM OS SUJEITOS DA PESQUISA**

### **PERFIL ACADÊMICO-PROFISSIONAL**

1. Como você gostaria de ser chamado durante a entrevista (nome fictício)?
2. Fale um pouco sobre sua vida acadêmica.
3. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional (mais especificamente na rede estadual de PE).

### **► QUESTÕES SOBRE A PESQUISA**

1. **O que é currículo para você?**
2. Qual a importância do currículo para sua prática?
3. Qual o papel dos documentos curriculares oficiais?
4. Quais documentos curriculares da rede estadual de PE você conhece? Você utiliza esses documentos para o planejamento de suas aulas?
5. Em sua escola existem momentos para o planejamento? Quais adaptações você realiza no currículo proposto pela rede e/ou pela escola?
  
6. **Como o ensino de língua portuguesa está apresentado/proposto nos documentos oficiais da rede?**
7. Qual a concepção de linguagem adotada?
8. Quais os objetivos para o ensino de LP?
9. Como estão organizados os conteúdos e as expectativas de aprendizagem ao longo dos documentos (eixos norteadores, unidades temáticas...)?
10. Existe espaço em sua escola para o planejamento das aulas de LP? Se sim, como isso ocorre?
11. Nos momentos de planejamento do ensino de LP em sua escola, os documentos oficiais são discutidos? Quais aspectos são levantados nessa discussão?
  
12. **O que é trabalhar a oralidade para você?**
13. Como a oralidade é apresentada/proposta nos documentos oficiais?
14. Como você planeja o trabalho com a oralidade?
  
15. **Você utiliza gêneros orais em sala de aula?**
16. Quais os gêneros orais que você mais trabalha?
17. Qual o último gênero oral que trabalhou? Como aconteceu o trabalho com esse gênero?
18. Como você escolhe o gênero para uma determinada turma? Com base em quê?
19. No trabalho com a oralidade, você considera as orientações apresentadas nos currículos oficiais da rede? Se sim, quais orientações você leva em conta?
  
20. **Para você, quais as contribuições que o trabalho com os gêneros orais fornece para as aulas de língua portuguesa?**
21. Qual a importância de se trabalhar com a oralidade (para o professor e para o aluno)?
22. Você percebe melhoras na aprendizagem dos alunos quando trabalha com gêneros orais? Quais aspectos ajudam a perceber essa melhora?
23. Quais os comentários que os alunos fazem ao início e ao fim do trabalho com gêneros orais?
  
24. **Você gostaria de dizer algo mais que não foi contemplado nas perguntas?**

## APÊNDICE C – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE SÍLVIO

**25/02/2019 (2ª e 5ª aulas)**

### **B1AT1\* - Leitura em voz alta do texto “Poética”, de Vinícius de Moraes**

- O professor cumprimenta os estudantes e apresenta a pesquisadora. copia o poema no quadro.
- Após todos copiarem o poema em seus cadernos, o docente solicita que três estudantes façam a leitura em voz alta.
- Durante a leitura, o professor coloca uma música instrumental para tocar em volume baixo.
- Algumas discussões são levantadas entre as leituras, ora fazendo análises individuais, ora comparando as leituras entre si.

### **B1AT2 - Escuta de declamação do poema “Poética”, de Vinícius de Moraes**

- O docente coloca um áudio com a declamação do mesmo texto, interpretado por Maria Bethânia.

### **B1AT3\* - Discussão sobre a importância da leitura em voz alta**

- O professor reúne os estudantes em semicírculo para a discussão.
- Os estudantes percebem a importância de aspectos como entonação e ritmo, quando sugerem que o texto poético deve ser lido com um ritmo mais lento.
- Para alguns dos discentes, a música instrumental favorece a recepção do texto.
- O professor ressalta as mudanças de entonação em versos específicos, como o que trata de morte.

### **B1AT4\* - Análise textual de declamação de poema**

- O professor fala que ler em voz alta baseia-se em: velocidade, ritmo, pausas e tom. Ele enfatiza a importância da leitura em voz alta para a interpretação textual.
- O docente pede aos alunos que comentem sobre “estar morto em vida” e incentiva inferências a partir de perguntas sobre as colocações feitas pelos estudantes, abordando o paradoxo “viver x existir”.
- A turma participa ativamente da discussão, fazendo inferências que ultrapassam o texto, aparentemente pela familiaridade com a metodologia adotada.

### **B1AT5\* – Análise comparativa de declamações do mesmo poema**

- Após a leitura em voz alta realizada pelo docente, os estudantes começam a fazer comparações entre as duas “realizações” do mesmo poema.

### **B1AT6 – Discussão sobre “viver versus existir”**

- O professor começa uma discussão com a turma sobre o paradoxo “viver x existir”.
- Ele avisa à turma que será feita uma mesa redonda a partir da pergunta: “Qual é a sua morte em vida?”
- Alguns estudantes mostram-se entusiasmados com a proposta (“Mesa redonda? Adoro!”).

**26/02/2019 (3ª aula)**

### **B1AT6 - Discussão sobre “viver versus existir” (continuação de 25/02/2019)**

- O professor reinicia a discussão da aula anterior a partir da pergunta motivadora: “Qual é a

sua morte em vida?”

- À medida em que os estudantes vão dando suas respostas, o docente copia os seguintes tópicos no quadro:
  - Trabalhar muito e ganhar pouco;
  - Preguiça;
  - Invalidez;
  - Desinteresse;
  - Morte espiritual (afastado/desviado);
  - Muitas responsabilidades.
- Todos opinam, trazendo suas visões de mundo, sobre o paradoxo “viver X existir”.
- O professor aproveita para sinalizar para os estudantes o tema da aula seguinte, que será sobre o papel da literatura na sociedade.

*27/02/2019 (2ª e 3ª aulas)*

#### **B2AT1 - Exposição dialogada “O que é literatura?”**

- O professor copia no quadro branco os seguintes tópicos:
  - O que é literatura?
  - Estados de alma singulares
  - Objeto estético
  - O belo (singularidade, ideologia, valor, técnica).
- Os alunos escutam atentos a exposição dialogada.

#### **B2AT2 - Análise de canção em grupos**

- O professor solicita que os alunos se reúnam em grupos de quatro pessoas e cheguem a um consenso para escolher uma canção para o grupo. Ele esclarece que os estudantes estão livres durante a atividade para usar os celulares, tablets ou outro dispositivo que possuam como ferramentas de pesquisa.
- Após a escolha, eles deveriam fazer uma análise dos aspectos estéticos apontados durante a exposição dialogada (singularidade, ideologia, valor, técnica).
- Durante a atividade, o professor deslocou-se nos grupos tirando dúvidas.

#### **B2AT3 - Exposições orais das análises das canções**

- Os grupos colocam trechos das canções, utilizando, para isso, a caixa de som do professor (Bluetooth).
- Após reproduzirem a canção escolhida, cada grupo tece sua análise a partir dos aspectos estéticos apontados pelo docente.
- Todos ouvem as exposições atentamente e esperam o docente fazer comentários sobre os pontos expostos.
- Devido à quantidade de grupos, o professor deixa para uma aula posterior a continuação das exposições.

*11/03/2019 (2ª e 5ª aulas)*

#### **B3AT1 - Exposição dialogada “Panorama da literatura brasileira”**

- A aula inicia-se com o docente destacando que o planejamento das aulas de língua portuguesa

se dará a partir de projetos com foco em temas de literatura contemporânea (séculos XX e XXI), com ênfase no pré-modernismo e modernismo brasileiros.

- Para situar os estudantes sobre a temática, o professor faz uma linha do tempo no quadro a partir do seguinte esquema:

- Era colonial: Quinhentismo (1500), Barroco (1601), Arcadismo (1768).

- Era Nacional: Romantismo (1836), Realismo/Naturalismo (1881), Parnasianismo (1882), Simbolismo (1893), Pré-modernismo (1902), Modernismo (1922), Pós-modernismo (Tendências contemporâneas)

- Durante a exposição, o professor destaca os eventos que iniciaram cada movimento, como, por exemplo, a publicação de obras literárias importantes para cada época.

### **12/03/2019 (3ª aula)**

#### **B2AT3 - Exposições orais das análises das canções (continuação de 27/02/2019)**

- O professor utiliza os mesmos procedimentos.

#### **B2AT4\* - Avaliação coletiva das exposições orais**

- Após os comentários do docente, toda a turma analisa os pontos levantados por cada grupo.
- O docente retoma critérios de avaliação da oralidade trabalhados anteriormente.

### **13/03/2019 (2ª e 3ª aulas)**

#### **B3AT1 - Exposição dialogada “Panorama da literatura brasileira” (continuação de 11/03/2019)**

- Retomada de conceitos trabalhados em aulas anteriores, como as transformações históricas da literatura brasileira e o cuidado com a compreensão textual durante a leitura de textos literários.

#### **B3AT2 - Exposição dialogada “Pré-modernismo”**

- O professor inicia uma aula expositiva sobre o assunto.
- Durante a exposição, há espaço para os alunos perguntarem e contribuírem com a discussão.
- É separado o momento final da exposição para comentar sobre Augusto dos Anjos e suas obras.

#### **B3AT3 - Resolução de atividade sobre o poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos**

- O professor copia no quadro branco o poema “Versos Íntimos”, de Augusto dos Anjos.
- Ele sinaliza para os estudantes que o texto servirá de base para a atividade a ser realizada.
- Abaixo do poema, ele copia as seguintes questões:
  1. Faça um levantamento do significado das palavras desconhecidas por você.
  2. Redija Um breve comentário sobre o poema, interpretando- o.
  3. Prepare-se para lê-lo em voz alta.
- O professor sugere a socialização das respostas da atividade para a aula seguinte e os estudantes mostram-se animados com a proposta, apontando que a prática de socialização de atividades é recorrente nas aulas de português, inclusive ocorrendo por meio de mesa redonda.

### **18/03/2019 (2ª aula)**

→ A aula começou com atraso porque os estudantes estavam desde a aula anterior respondendo um questionário socioeconômico sobre a escola.

**B3AT4 - Leitura em voz alta do texto “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos**

- Retomada da atividade da aula anterior, com a leitura do poema pelo professor.

**B3AT5 - Levantamento de palavras desconhecidas do poema “Versos íntimos”**

- Foi socializado o levantamento das palavras desconhecidas, auxiliando na compreensão.

**B3AT6 - Análise da temática do texto**

- O professor iniciou a análise da temática do poema, mas não conseguiu finalizar, ficando para a próxima aula.

→ Não houve a 5ª aula, por conta de uma reunião do Conselho Escolar.

**19/03/2019 (3ª e 5ª aulas)****► Esclarecimentos sobre dinâmica de avaliação**

- O professor explica a composição das notas:
  - Avaliação em formato de simulado (até 5 pontos) + atividades diversas (até 5 pontos).
  - Estrutura do simulado: 20 questões de Língua Portuguesa
  - Layout: Produzido com o auxílio do aplicativo “Mia aula”
  - Pontuação:
    - Até 10 questões corretas = 2 pontos
    - Entre 11 e 14 questões corretas = 3 pontos
    - Entre 15 e 16 questões corretas = 4 pontos
    - 17 ou + questões corretas = 5 pontos

**B3AT6 - Análise da temática do texto (continuação de 18/03/2019)**

- O professor inicia a discussão sobre o texto com uma mesa redonda. Os alunos demonstram familiaridade com a situação e participam ativamente.
- O docente elabora alguns questionamentos sobre as relações humanas, como a necessidade de "ser fera" na sociedade atual, o paradoxo de acuar e ser acuado, a toxicidade da vida cotidiana, dentre outros.
- Alguns estudantes levantam a necessidade/possibilidade de assistência emocional na escola.
- Eles também trazem para a discussão séries, filmes, músicas e outros que tratam das temáticas discutidas, como a série “13 Reasons Why”.

**► 20/03/2019 (simulado)****25/03/2019 (2ª e 5ª aulas)****► Entrega de notas do simulado**

- O professor lê as notas enquanto comenta sobre a dinâmica de avaliação.

**B3AT7\* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva**

- Retomada da atividade, com nova leitura do poema pelo professor.
- O docente pede para fazer um círculo para discutir o texto da aula anterior e retorna ao trabalho de leitura em voz alta, esclarecendo os critérios avaliativos.

**B3AT6 – Análise da temática do texto (continuação de 19/03/2020)**

- Durante a discussão sobre o tema, o professor situa o texto historicamente.
- Uma estudante pesquisou de modo mais aprofundado sobre o poema e anotou as

interpretações encontradas na pesquisa para levar para a discussão.

- Todos participam ativamente.

### **B3AT8 – Exposição dialogada sobre Lima Barreto**

- O professor inicia uma exposição sobre Lima Barreto e sua obra Policarpo Quaresma.

*26/03/2019 (3ª aula)*

### **B3AT7\* – Apresentação dos critérios de avaliação da atividade de leitura expressiva (continuação de 25/03/2020)**

- O professor inicia situando os alunos sobre a atividade de leitura em voz alta.
- Ele explica que existem vários aspectos na leitura em voz alta que dão o tom da interpretação.
- O docente copia os seguintes aspectos no quadro: velocidade, tom, pausas.

### **B3AT9 – Exposição dialogada sobre Monteiro Lobato**

- Seguindo com os pré-modernistas, é realizada uma exposição dialogada sobre a biografia de Monteiro Lobato e o contexto histórico (cultura cafeeira).
- Obras de Monteiro Lobato discutidas pelo professor: Cidades mortas, Urupês, Negrinha.

### **B3AT10 – Exposição dialogada sobre Graça Aranha**

- Inicia-se apresentação biográfica de Graça Aranha e sua obra Canaã.

### **B3AT11 – Exposição dialogada sobre Augusto dos Anjos**

- Inicia-se a apresentação biográfica de Augusto dos Anjos.
- As seguintes características do autor são copiadas no quadro:
  1. Perfeição estética (parnasiano).
  2. Tendência a retratar a alma humana ( simbolismo).
  3. Pessimismo decadentismo.
  4. Linguagem científica (naturalismo).
  5. Linguagem anti poética (Realismo).
  6. Psicologia do vencido.

*27/03/2019 (2ª e 3ª aulas)*

### **B3AT12\* – Planejamento para leitura em voz alta de poema**

- O professor inicia lembrando aos alunos a atividade do dia: leitura em voz alta de “Versos Íntimos”.
- Os alunos (em duplas) prepararam-se para a leitura.
- O docente passeia pela sala acompanhando a preparação dos alunos.

### **B3AT13\* – Leitura em voz alta do poema “Versos íntimos”, de Augusto dos Anjos (em duplas)**

- Os alunos iniciam a leitura voluntariamente.
- Sobre a primeira dupla são comentados aspectos sobre velocidade rápida, ausência de expressividade e pausas.
- A segunda dupla avaliou-se como ter lido muito rápido e cometido muitos erros; o professor concorda.
- O docente elogia a velocidade da terceira dupla e a ênfase dada por uma das duas alunas, que reforçou alguns versos e modificou a interpretação com a entonação. Para a outra aluna, ele

reforça a necessidade de treinar a leitura em voz alta.

- Em relação à quarta dupla, foi comentado sobre a altura da voz, então houve nova leitura. O professor observa que um dos alunos enfatiza os sinais de pontuação, enquanto o outro enfatiza alguns termos.
- Sobre a quinta dupla, a voz de ambos é considerada agradável pela turma; o professor ressalta a falta de expressividade.
- Sexta dupla: a altura das vozes é muito baixa, houve troca de palavras (sinônimos).
- Sétima dupla: a aluna não trouxe expressividade; já seu colega fez ênfase nas palavras "dramáticas".
- Oitava dupla: é necessário aumentar o volume da voz.
- Nona dupla: as ênfases foram dadas nos lugares adequados, mas o volume da voz foi muito baixo.
- Décima dupla: volume da voz é um pouco baixo, sem ênfases.
- Décima primeira dupla: um dos alunos gagueja pelo nervosismo.
- Uma dupla não quis participar da atividade, por timidez.

#### **B3AT14\* – Avaliação/autoavaliação da turma**

- Durante seus comentários, ele retoma aspectos prosódicos (falar em pé, postura, falar de frente para o público...)
- Por fim, o professor faz sua leitura expressiva do poema.

#### **B3AT15 – Dinâmica em grupos sobre leitura expressiva**

- O professor anota cinco frases no quadro:
  1. Você me ama
  2. Eu não sei o que fazer
  3. Era um poeta sem rumo
  4. Quem me escolheu
  5. Você é meu amigo
- A orientação da atividade é escolher uma das frases e ler de acordo com o sentimento ou emoção que será sorteado.
- A turma é dividida em dois grupos, e cada grupo deve escolher um representante para ler a frase e adivinhar o sentimento ou emoção sorteado. Se o grupo erra, o grupo adversário teria a chance de adivinhar.
- Os estudantes notam que os enunciados foram escritos sem sinais de pontuação. O professor justifica que a pontuação poderia interferir na leitura.
- Um estudante percebe a relação da atividade com teatro.
- O professor relembra, a importância do gestual e que algumas frases favorecem certas emoções.

## APÊNDICE D – ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE FERNANDO

**06/05/2019**

### **B1AT1\* – Resolução de ficha de atividades sobre Arcadismo**

- O professor inicia a aula apresentando a pesquisadora e entregando uma ficha sobre arcadismo.
  - A ficha tem textos e perguntas que guiarão um debate realizado na aula seguinte.
  - A turma fica concentrada durante a resolução da atividade, poucos dispersos.
- \*O professor levanta para tirar dúvidas de alunos distantes do birô.

**07/05/2019**

### **B1AT2\* – Debate sobre Arcadismo**

- O professor inicia a aula verificando quem fez a atividade pela chamada.
- A sala é organizada em círculo para um debate.
- A atividade é contextualizada antes do início do debate.
- A estrutura do debate é explicada pelo docente.
- A aluna lê a resposta e os alunos concordam. Os alunos questionam se seria a resposta do texto ou as próprias palavras. O professor argumenta que sempre há o que acrescentar.
- O professor acrescenta observações às repostas dos alunos.
- Os alunos ainda mostram-se muito inibidos para o debate.
- O docente desenha no quadro uma linha do tempo com os movimentos literários: *Trovadorismo* → *Humanismo* → *Classicismo/Quinhentismo* → *Barroco* → *Arcadismo*
- Uma aluna faz uma observação no meio do debate, demonstrando interesse. O docente usa a linha do tempo no quadro para responder, oscilando entre debate e mesa-redonda.
- A turma tem dificuldade em fazer interpretações e intertextualidade, além disso, não conseguem controlar o nervosismo enquanto falam.

**08/05/2019**

### **B1AT3 – Leitura e interpretação da pintura “Safo e Faon”**

- O professor esclarece que o Arcadismo não é previsto para o 2º ano no currículo oficial, mas trata-se de uma revisão.
- É iniciada a leitura de uma imagem (pintura “Safo e Faon”).
- O docente explica a história de Safo e retoma os elementos presentes no quadro (a cena é a morte de Safo.)

### **B1AT4 – Exposição dialogada sobre Arcadismo**

- O docente inicia uma exposição sobre o movimento literário arcádico.
- Ele esclarece que o arcadismo (literatura) faz parte do neoclassicismo (artes em geral).

### **B1AT5 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de trechos de “Marília de Dirceu”**

- Inicia-se a leitura da Lira II, de Marília de Dirceu.
- A interpretação é coletiva.
- O docente verifica as palavras desconhecidas pela turma (Fado: destino / sorte).
- Segue-se a leitura da Lira XIV.
- O professor adianta que na aula seguinte será trabalhado o conceito de intertextualidade.

**13/05/2019**

**B2AT1\* - Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva da letra da canção “Amor, I love you”**

- O professor leva a turma para o laboratório de informática para apresentar slides, mas o projetor não funciona.
- São entregues cópias da música “Amor, I love you”.
- É feita a leitura interpretada junto com os alunos.
- O professor chama a atenção para a citação de um trecho de “O primo Basílio, de Eça de Queiroz”

**B2AT2\* – Resolução de atividade: Diferença entre Romantismo e romantismo**

- O docente discute as vertentes romântica / realista na literatura.
- A turma faz a diferenciação entre romantismo x Romantismo.

**B2AT3\* – Escuta de canção com coral**

- Os alunos cantam a música motivados pelo professor.

**B2AT2\* – Resolução de atividade: Diferença entre Romantismo e romantismo (retomada)**

- O professor retoma alguns pontos da distinção entre romantismo e Romantismo.

**14/05/2019**

**B2AT2 – Resolução de atividade: Diferença entre Romantismo e romantismo (continuação de 13/05/2019)**

- Retoma-se a aula anterior: romantismo: (amor, paixão / sentimento) x Romantismo (época / movimento literário)

**B2AT4 – Exposição dialogada sobre Romantismo**

- O professor conta com a ajuda dos alunos para instalar o projetor para uma apresentação de slides.
- A apresentação é problematizada pelo docente, que demanda participação dos alunos com perguntas.
- Distinção entre: objetividade x subjetividade.
- O docente aproveita a “deixa” de uma aluna sobre o bom selvagem de Rousseau, comparando com Tarzan.
- O professor mostra slides com diversas comparações entre Classicismo e Romantismo:
  - Nobreza x burguesia
  - Razão x sentimento
  - Contemporaneidade x historicismo
- O docente exibe duas pinturas e faz a comparação entre o Clássico e o Romântico.
- É projetado um trecho de “Ainda uma vez – Adeus”, de Gonçalves Dias.
- Seguem as comparações:
  - Romantismo x pessimismo
  - Culto ao real x fantástico
  - Culto à cultura x natureza

**B2AT5 – Exibição de vídeo sobre características do Romantismo**

- O professor projeta um vídeo sobre Romantismo do canal “Litera Brasil” (YouTube).
- Chamada.

▶ 15/05/2020 (Não houve aula – Greve Nacional da Educação)

▶ 20/05/2020 (Não houve aula – Mudança de horário)

▶ 21/05/2020 (Não houve aula – Greve dos caminhoneiros)

22/05/2019

**B3AT1 – Exposição dialogada sobre as gerações do Romantismo no Brasil**

- O professor retoma o conteúdo da aula anterior: Romantismo no mundo e no Brasil.

**B3AT2 – Exposição dialogada sobre a 1ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Gonçalves Dias**

- Ele enfatiza a necessidade de criar uma identidade nacional, tendo como símbolo o índio.
- O professor discute o termo “geração” e traz a divisão em gerações presentes no Romantismo.
- São feitos paralelos entre a geração atual e a 1ª do Romantismo.

**B3AT3\* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de trechos de “Os Timbiras”**

- Inicia-se a leitura do canto IV de “Os Timbiras” (Juca Pirama).
- O docente esclarece o significado de algumas palavras.

**B3AT4 – Exibição de curta metragem “Juca Pirama”**

- É exibida uma animação sobre Juca Pirama que dialoga com a situação atual dos índios.

27/05/2019

**B3AT2\* – Exposição dialogada sobre a 1ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Gonçalves Dias (continuação de 22/05/2019)**

- O professor retoma os tópicos trabalhados na aula anterior.

**B3AT5\* – Leitura em voz alta (turma em coro) de “Canção do exílio”**

- São distribuídas cópias para a leitura de “Canção do Exílio”.
- O professor sugere uma leitura coletiva em voz alta, chamando a atenção para o ritmo pausado por ser uma leitura com toda a turma falando ao mesmo tempo.

**B3AT6 – Interpretação textual coletiva em voz alta de “Canção do exílio”**

- Segue-se a interpretação textual com os estudantes.
- A análise linguística acompanha a interpretação.

**B3AT7 – Exposição dialogada sobre a 2ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Álvares de Azevedo**

- O professor inicia uma exposição sobre a 2ª geração romântica no Brasil e a obra de Álvares de Azevedo.

**B3AT8 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de poemas de Álvares de Azevedo**

- O professor segue com a leitura de poemas de Álvares de Azevedo para contextualizar a 2ª geração romântica.
- A aula termina com o docente antecipando o conteúdo da aula seguinte (3ª geração romântica e obra de Castro Alves), situando o planejamento.

28/05/2019

**B3AT9 – Exposição dialogada sobre a 3ª geração do Romantismo no Brasil na poesia e a obra de Castro Alves**

- O professor inicia fazendo uma contextualização da vida de Castro Alves e seu tempo histórico.

**B3AT10 – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de “Navio negreiro”**

- Inicia-se a leitura do poema “Navio negreiro” (parte IV).
- Num primeiro momento o professor lê os trechos e pergunta sobre as primeiras impressões.
- A leitura é repetida por estrofe, com interpretação e discussão sobre as palavras desconhecidas.
- Segue-se a leitura com interpretação do poema (parte VI).

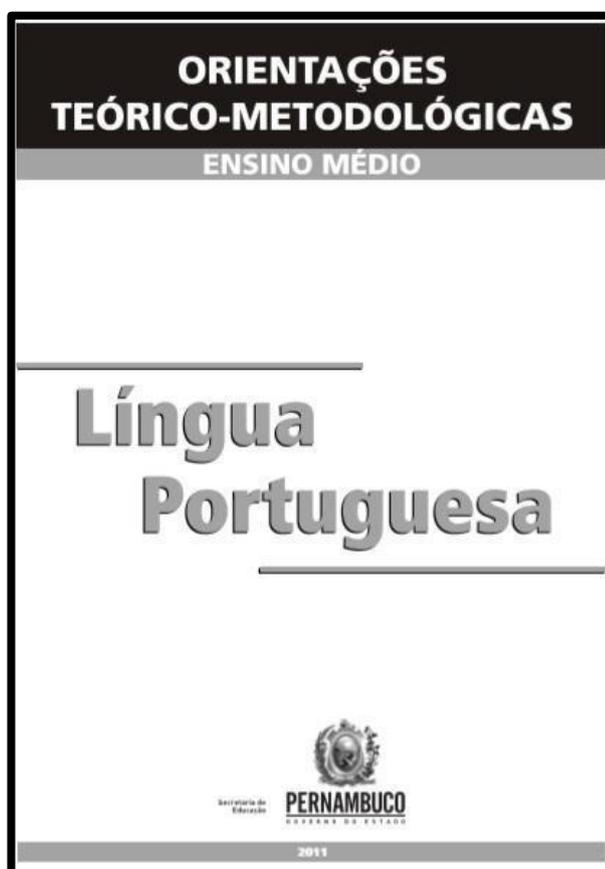
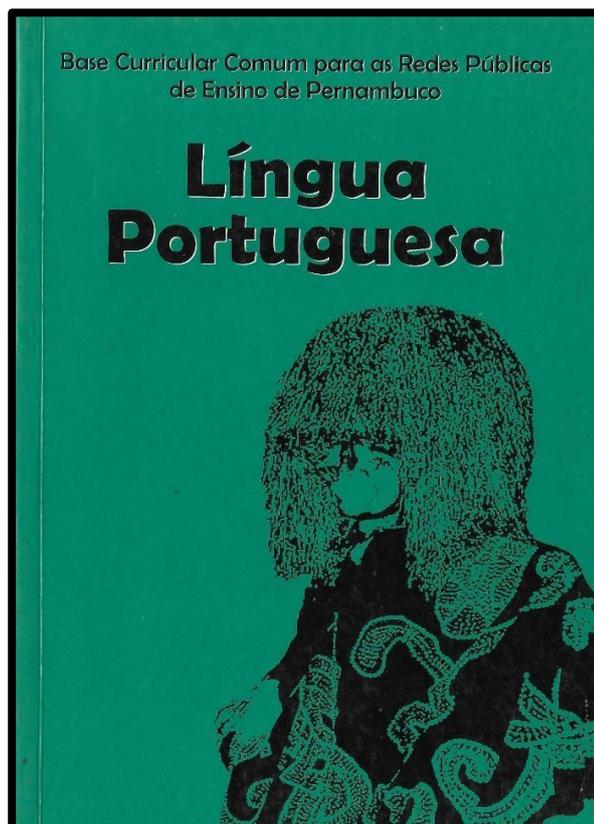
**B3AT11\* – Leitura em voz alta com interpretação textual coletiva de “O último adeus de Teresa”**

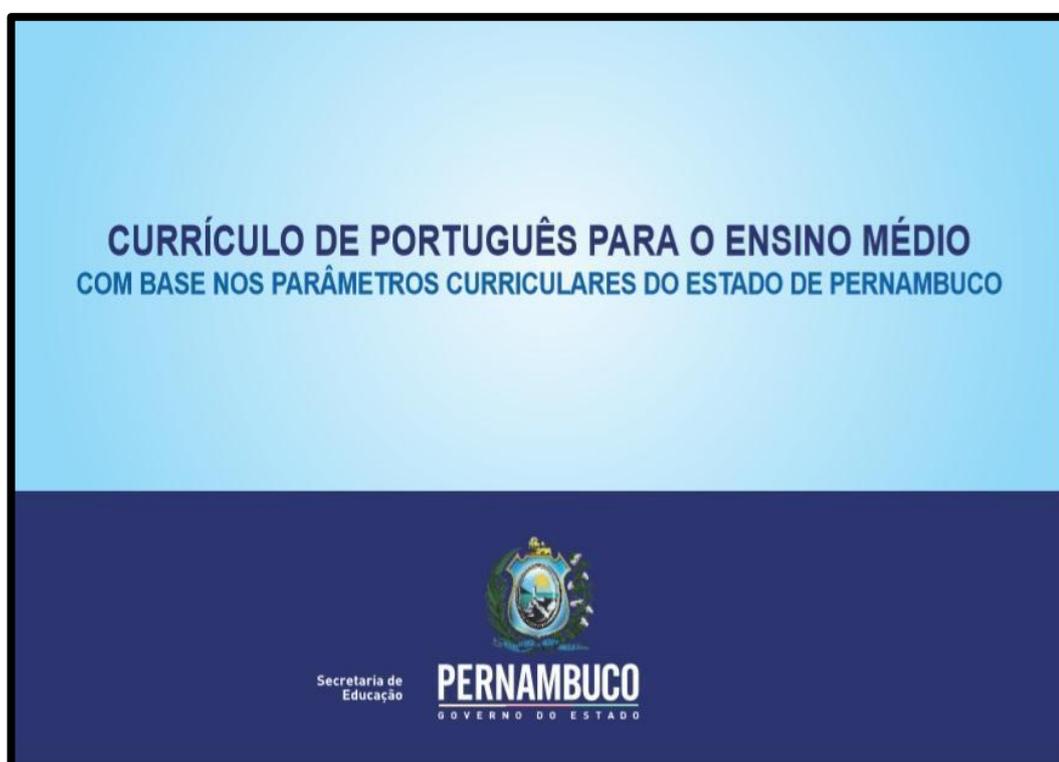
- É solicitada aos alunos a leitura de “O adeus de Teresa”, por estrofes.
- A cada estrofe o docente discute com a turma os sentidos do texto.

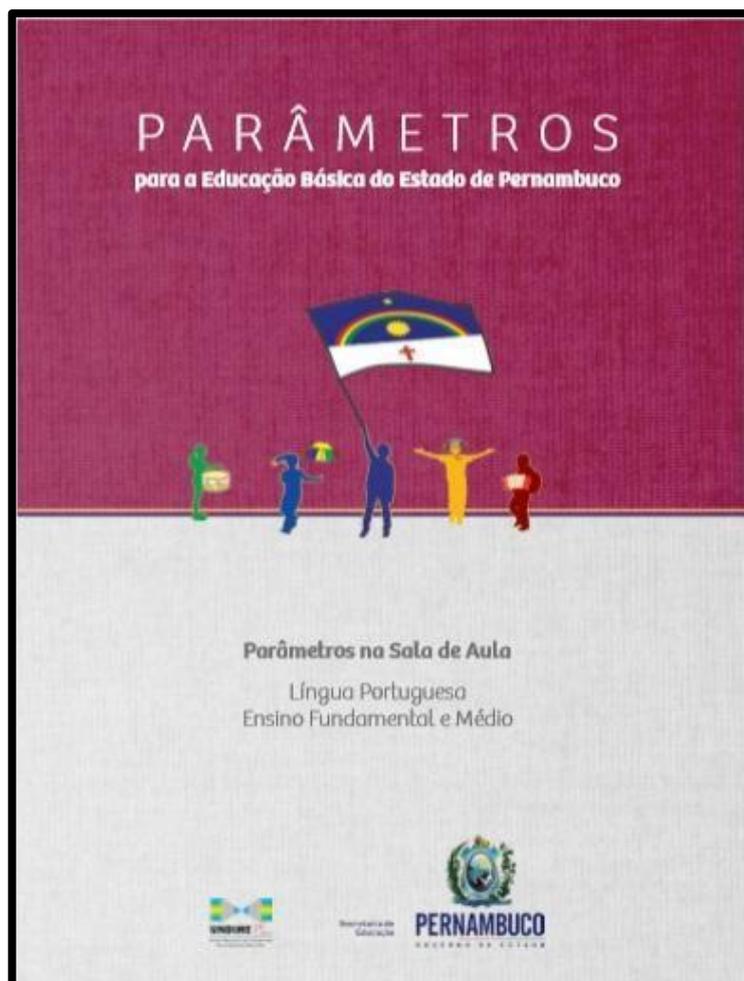
**B3AT12 – Discussão sobre a intertextualidade entre poemas do Romantismo e do Modernismo**

- O docente ressalta a intertextualidade com “O ultimo adeus de Teresa”, de Manuel Bandeira.

## ANEXO A – CAPAS DOS DOCUMENTOS CURRICULARES ESTADUAIS (2008-2018)







**ANEXO B – EIXO DE PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ORAIS (OTM)****ENSINO MÉDIO | ANO 1º | UNIDADE: 1**

- Reconhecimento dos efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras).
- Identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal.
- Reconhecimento de procedimentos e de marcas linguísticas típicas da conversação.
- Reconhecimento de diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador.
- Identificação de particularidades de pronúncia de certas palavras.
- Reflexão sobre a oralidade nos textos escritos.

**ENSINO MÉDIO | ANO 1º | UNIDADE: 2**

- Expressão de opiniões pessoais.
- Escuta de textos em situação de leitura em voz alta ou de exposição oral, com enfoque nos gêneros textuais:
  - \*Debates.
  - \*Palestras
  - \*Entrevistas.

**ENSINO MÉDIO | ANO 1ª | UNIDADE: 3**

- Expressão de opiniões pessoais.
- Atividades de produção de textos em eventos da oralidade, com enfoque nos gêneros textuais:
  - \*Seminário.
  - \*Fórum.
- Hetero e auto-avaliação.

**ENSINO MÉDIO | ANO 1ª | UNIDADE: 4**

- Reflexão sobre textos orais produzidos pelos alunos ou não:
  - \*Comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de televisão, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de músicas, exposições de arte, avaliação de trabalhos escolares etc.
  - \*Expressão de opiniões pessoais.
  - \*Utilização de estratégias de escuta.

**ENSINO MÉDIO | ANO 2ª | UNIDADE: 1**

- Reconhecimento dos efeitos do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz (ou o uso das expressões modalizadoras).
- Identificação de especificidades (prosódicas, lexicais, sintáticas, textuais e pragmáticas) da organização do texto oral formal.
- Reconhecimento de procedimentos e de marcas linguísticas típicas da conversação.
- Reconhecimento de diferentes padrões de entonação, conforme a natureza das intenções pretendidas pelo enunciador.
- Identificação de particularidades de pronúncia de certas palavras.
- Discussão de pontos de vista em textos publicitários.

**ENSINO MÉDIO | ANO 2ª | UNIDADE: 2**

- Escuta de textos em situação de leitura em voz alta ou de exposição oral:
  - \*Palestras
  - \*Debates
  - \*Entrevistas
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos

**ENSINO MÉDIO | ANO 2ª | UNIDADE: 3**

- Atividades de produção de textos em eventos da oralidade:
  - \*Seminários
  - \*Fóruns
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos.
- Hetero e auto-avaliação.

**ENSINO MÉDIO | ANO 2ª | UNIDADE: 4**

- Reflexão sobre textos orais produzidos pelos alunos ou não:
  - \*Comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de televisão, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de músicas, exposições de arte, avaliação de trabalhos escolares etc.
- Utilização de estratégias de escuta.
- Discussão de pontos de vista em textos opinativos.

**ENSINO MÉDIO | ANO 3ª | UNIDADE: 1**

- Identificação de aspectos da oralidade em textos escritos.
- Reconhecimento da estruturação do discurso interativo no contínuo oral escrito: entrevista televisiva.
- Identificação da intencionalidade comunicativa.
- Discussão de pontos de vista em textos literários.

**ENSINO MÉDIO | ANO 3ª | UNIDADE: 2**

- Escuta de textos em situação de leitura em voz alta ou de exposição oral:
  - \*Palestras.
  - \*Debates.
  - \*Entrevistas.
  - \*Seminários
  - \*Fóruns.
- Identificação da intencionalidade comunicativa.
- Identificação de estruturas e funções de gêneros orais.
- Expressão de opiniões pessoais.

**ENSINO MÉDIO | ANO 3ª | UNIDADE: 3**

- Produção de textos em eventos da oralidade:
  - \*Palestras.
  - \*Debates.
  - \*Entrevistas.
  - \*Seminários.
  - \*Fóruns.
- Identificação da intencionalidade comunicativa.
- Identificação da estrutura e funções da entrevista de emprego.
- Expressão de opiniões pessoais.
- Hetero e auto-avaliação.

**ENSINO MÉDIO | ANO 3ª | UNIDADE:4**

- Reflexão sobre textos orais produzidos pelos alunos ou não:
  - \*Comentários, discussões e debates orais sobre livros, peças publicitárias, peças teatrais, programas de televisão, reportagens, piadas, acontecimentos do cotidiano, letras de músicas, exposições de arte, avaliação de trabalhos escolares e Reconhecimento de estratégias de escuta.
- Identificação da intencionalidade comunicativa.
- Expressão de opiniões pessoais.