



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

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA DE
ALFABETIZAÇÃO: compreensões docentes e uso do livro didático para esse
ensino.**

Recife

2022

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA DE
ALFABETIZAÇÃO: compreensões docentes e uso do livro didático para esse
ensino.**

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

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa.

Recife

202

ESTEPHANE PRISCILLA DOS SANTOS MENDES

**A ORALIDADE NOS LIVROS DIDÁTICOS E NAS SALAS DE AULA DE
ALFABETIZAÇÃO: compreensões docentes e uso do livro didático para esse
ensino**

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

Aprovada em: 30/06/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. ANA CLAUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. ALEXSANDRO DA SILVA (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. MARIA LÚCIA FERREIRA DE FIGUEIREDO BARBOSA (Examinadora
Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. CLÉCIO DOS SANTOS BUNZEN JÚNIOR (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. DÉBORA AMORIM GOMES DA COSTA MACIEL (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Dedico esse trabalho a minha filha Sofia, seus olhinhos brilhantes e seu sorriso encantador foram a motivação necessária para que eu pudesse concluir essa pesquisa em meio a tempos tão difíceis.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por me conceder vida e saúde para realizar os meus sonhos, e por tantas bênçãos derramadas sobre mim.

Agradeço aos meus pais Penha e Willisses, por todo carinho e compreensão, por permanecerem ao meu lado e me apoiar sempre que preciso. Aos meus irmãos Maria Clara e Júnior, minha cunhada Ariene e minhas sobrinhas Júlia, Fernanda e Flávia, vocês trazem para minha vida a leveza necessária para vencer os desafios que surgem pelo caminho.

Ao meu esposo Danillo por me encorajar e auxiliar em cada etapa desse processo. A nossa filha Sofia, que mesmo tão pequena desempenhou um papel tão importante nos meses finais dessa pesquisa. Vocês dois foram minhas principais companhias ao longo desses anos de curso e são as principais razões para que eu queira sempre ser uma pessoa melhor.

A minha querida orientadora Ana Claudia Pessoa, por todo cuidado e carinho com o qual ela conduziu a orientação dessa pesquisa. Ana, com você eu pude compartilhar saberes, angústias, alegrias e vitórias. Obrigada por toda a sua disponibilidade, objetividade e paciência ao longo dessa parceria.

Aos professores e toda equipe de secretaria do PPGEDU pelos ricos momentos de trocas de conhecimento.

Aos professores Alex Silva, Clécio Bunzen, Maria Lúcia Barbosa e Débora Costa-Maciél pelas contribuições na banca de qualificação as quais foram essenciais para a conclusão da pesquisa.

Aos meus colegas da turma 17, em especial minhas queridas amigas e companheiras de linha de pesquisa em Educação e Linguagem: Fabrini Bilro, Emmanuella Barros, Júlia Souza e Fernanda Girão, ter vocês ao meu lado e compartilhar as experiências vivenciadas tornou tudo mais leve.

A minha amiga Nyanne Torres que além de todo o apoio é para mim um grande exemplo dentro da universidade.

A SEDUC de Caruaru pelo acolhimento, por sempre me atender e providenciar o material para produção dos dados da pesquisa documental.

As professoras da rede municipal de ensino de Caruaru que fizeram parte da pesquisa, doando seu tempo para responder as entrevistas e contribuindo de forma tão significativa para a realização deste estudo.

A FACEPE, pela concessão de bolsa de estudos durante o curso de doutorado.

E a todos aqueles que omiti/esqueci aqui, mas que, de alguma forma, contribuíram com esse processo, através de palavras de incentivo, por compreenderem as minhas ausências e por torcerem por mim.

RESUMO

Este trabalho tomou os exemplares de obras aprovadas pelo PNLD (2019) e as salas de aula de Alfabetização (através da fala das professoras) como fonte de produção e interpretação de dados, partindo da seguinte pergunta: quais as práticas de professoras alfabetizadoras no que se refere ao eixo de ensino oralidade, e qual o uso do Livro Didático de Alfabetização para a realização do trabalho com o oral em sala de aula? Tendo como objetivo geral, analisar as concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras e o uso e conteúdo do Livro Didático para o ensino desse eixo no Ciclo de Alfabetização. Os objetivos específicos desse estudo seguiram por dois blocos: o primeiro voltado para a análise da coleção de Livro Didático adotado no município de Caruaru (PE) para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde buscou-se: identificar as atividades voltadas para o ensino do eixo oralidade em Livros Didáticos do 1º ao 3º ano, de acordo com seus objetivos; identificar as dimensões de ensino do eixo oral contempladas na coleção de Livros Didáticos analisadas; e analisar a progressão das atividades propostas para o ensino do oral nos três livros da coleção selecionada. O segundo bloco de objetivos tomou como foco a análise das percepções das professoras alfabetizadoras em relação ao uso do Livro Didático para o ensino de oralidade, objetivando, identificar a partir das falas das professoras: as suas concepções de ensino no que se refere ao eixo de oralidade; os recursos didáticos utilizados para o ensino da oralidade; a relevância do Livro Didático no trabalho com a oralidade, nas turmas de 1º a 3º ano. Para dar conta de tais objetivos, fizemos uso de duas técnicas de produção de dados: (1) Análise Documental – analisamos exemplares dos livros didáticos utilizados na rede municipal de ensino de Caruaru; (2) Entrevista semiestruturada – realizamos entrevistas com professoras alfabetizadoras da rede de ensino de Caruaru. Os resultados apontam que na coleção analisada foram encontradas atividades que promovem situações de aprendizagem em relação a regras de convivência em sala de aula, características da conversação espontânea, identificação de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) e trabalho com gêneros orais, no entanto, o foco da coleção ainda está em atividades de uso do oral em situações informais. Em relação a fala das professoras, percebeu-se que as concepções de ensino de oralidade trazidas enfatizam o oral como uma forma de expressão, comunicação, desenvoltura para falar em público ou como ponte para outras aprendizagens, reduzindo e limitando o trabalho com oralidade as situações mais informais e cotidianas da sala de aula. No que se refere ao uso do livro didático para ensinar oralidade, através das entrevistas com as professoras, pudemos constatar que quanto mais explícita e detalhada for a atividade proposta pelos livros, mais habilidades de oralidade as docentes conseguem identificar nas atividades.

Palavras-chave: Livro Didático. Oralidade. Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

This paper took the copies of works approved by the PNLD (2019) and the Literacy classrooms (through the teachers' speech) as a source of production and interpretation of data, starting about questions: what are the practices of literacy teachers in terms of refers to the orality teaching axis, and what is the use of the Literacy Schoolbook to carry out oral work in the classroom? With the general objective, to analyse the teaching conceptions of orality of literacy teachers and the use and content of the Schoolbook for the teaching of this axis in the Literacy Cycle. The specific objectives of this study with two parts: the first focused on the analysis of the Schoolbook collection adopted in the municipality of Caruaru (PE) for the classes of the initial degrees of Elementary School, who we sought to: identify the activities aimed at the teaching orality in Textbooks from 1st to 3rd grades student, according to their objectives; to identify the dimensions of teaching of the oral axis contemplated in the collection of Schoolbook analysed; and to analyse the progression of the activities proposed for the teaching of oral in the three books of the selected collection. The second part of objectives focused on analysing the perceptions of literacy teachers in relation to the use of the Schoolbook for teaching orality, aiming to identify, from the teachers' statements: their teaching conceptions regarding the axis of orality; the didactic resources used for the teaching of orality; the relevance of the Schoolbook in the work with orality, in the 1st to 3rd grades student. To achieve these objectives, we used two data production techniques: (1) Document Analysis – we analysed copies of textbooks used in the municipal school system in Caruaru; (2) Semi-structured interview – we conducted interviews with literacy teachers from the Caruaru school system. The results indicate that in the analysed collection activities were found that promote learning situations in relation to rules of coexistence in the classroom, characteristics of spontaneous conversation, identification of non-linguistic (paralinguistic) aspects and work with oral genres, however, the focus of the collection is still in oral use activities in informal situations. Regarding the teachers' speech, it was noticed that the concepts of teaching orality brought up emphasize the oral as a form of expression, communication, resourcefulness to speak in public or as a bridge to other learning, reducing and limiting the work with orality to situations more informal and every day in the classroom. Regarding the use of textbooks to teach orality, through interviews with the teachers, we could see that the more explicit and detailed the activity proposed by the books, the more orality skills the teachers can identify in the activities.

Keywords: Textbook. orality. Literacy Cycle.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Objetos de Conhecimento e Habilidades para o Ensino de Oralidade – 1º ao 5º ano.....	38
Quadro 2 –	Objetos de Conhecimento e Habilidades para o Ensino de Oralidade – 1º à 2º ano.....	40
Quadro 3 –	Objetos de Conhecimento e Habilidades para o Ensino de Oralidade – 1º à 2º ano (continuação)	41
Quadro 4 –	Livros do PNLD 2019 escolhidos pelas escolas em Caruaru – PE (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).....	55
Quadro 5 –	Perfil das Professoras Alfabetizadoras.....	59
Quadro 6 –	Ápis Língua Portuguesa - unidades	67
Quadro 7 –	Coleção Ápis Língua Portuguesa - Seções	68
Quadro 8 –	Quantidade de atividades no eixo Oralidade	72
Quadro 9 –	Total de Atividades por dimensão do ensino da Oralidade.....	73
Quadro 10 –	Atividades de Situações Informais de Interação Oral.....	76
Quadro 11 –	Atividades de Valorização de Textos da Tradição Oral.....	80
Quadro 12 –	Atividades de Relação entre Fala e Escrita.....	85
Quadro 13 –	Atividades de Variação Linguística.....	94
Quadro 14 –	Gêneros Oraís na Coleção Ápis Língua Portuguesa.....	100
Quadro 15 –	Atividades de Produção e Compreensão de Gêneros Oraís.....	101
Quadro 16 –	Atividades de Oralidade Citadas pelas professoras	112
Quadro 17 –	Estratégias para o Ensino de Oralidade – Situações Informais de Interação Oral.....	121

Quadro 18 –	Estratégias para o Ensino de Oralidade – Valorização de Textos da Tradição Oral.....	129
Quadro 19 –	Estratégias para o Ensino de Oralidade – Relações entre Fala e Escrita.....	136
Quadro 20 –	Estratégias para o Ensino de Oralidade – Variação Linguística.....	142
Quadro 21 –	Estratégias para o Ensino de Oralidade – Compreensão e Produção de Gêneros Orais	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
GT	Grupo de Trabalho
LD	Livro Didático
LDP	Livro Didático de Português
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ENSINO DE ORALIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	24
2.1	Oralidade: Eixo e Objeto de Ensino	24
2.2	A Oralidade em Diretrizes Curriculares.....	29
3	O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE ORALIDADE.....	44
4	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	52
4.1	Etapas da Pesquisa	53
4.1.1	Etapa 1:Seleção da Coleção de Livros Didáticos e Análise Documental	53
4.1.2	Etapa 2: Seleção dos Participantes da Pesquisa e Entrevista Semiestruturada.....	57
4.2	Análise dos Dados.....	61
5	O ENSINO DE ORALIDADE NA COLEÇÃO “ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA”	64
5.1	Visão Geral da Coleção	64
5.2	A oralidade na Coleção “Ápis – Língua Portuguesa”.....	71
5.3	Situações Informais de Interação Oral.....	76
5.4	Valorização de Textos da Tradição Oral.....	79
5.5	Relações entre Fala e Escrita	80
5.6	Variação Linguística	93
5.7	Produção e Compreensão de Gêneros Oraís	99
6	CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ORAL E O USO DO LIVRO DIDÁTICO PARA SEU ENSINO.....	107
6.1	Concepções de Ensino de Oralidade das Professoras Alfabetizadoras e Recursos Utilizados nesse Trabalho.....	107

6.2	Impressões Docentes sobre o uso do Livro Didático	115
	no ensino de Oralidade nas turmas de 1º a 3º ano.....	122
6.2.1	Situações Informais de Interação Oral	116
6.2.2	Valorização de Textos da Tradição Oral	122
6.2.3	Relações entre Fala e Escrita	129
6.2.4	Variação Linguística	137
6.2.5	Produção e Compreensão de Gêneros Oraís	143
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
	REFERÊNCIAS	154
	APÊNDICE A – <u>ROTEIRO PARA PRIMEIRA</u>	
	<u>ENTREVISTA – 1º AO 3º ANO</u>.....	161
	APÊNDICE B – ROTEIRO PARA SEGUNDA	
	ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO 1º ANO.....	163
	APÊNDICE C – ROTEIRO PARA SEGUNDA	
	ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO 2º ANO	166
	APÊNDICE D – ROTEIRO PARA SEGUNDA	
	ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO 3º ANO	172
	APÊNDICE E – ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE	
	ORALIDADE	178

1 INTRODUÇÃO

Como prática social, a língua funciona sob duas formas fundamentais: a escrita e a oral, e apesar de a escrita ter sido criada pelo ser humano mais tardiamente do que o surgimento da fala, ela permeia quase todas as práticas sociais dos povos nos quais penetrou, sendo assim utilizada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo ao uso da oralidade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007).

Em toda produção discursiva há uma imbricação entre fala e escrita, mesmo que tenhamos impressão de que estamos “apenas falando” ou “apenas escrevendo”, pois ambas são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Acreditamos que, o trabalho com a oralidade na escola pode abordar questões relacionadas às situações comunicativas, bem como às estratégias organizacionais de interação próprias de diferentes gêneros orais e seus processos de compreensão, dentre outras dimensões.

A oralidade está relacionada ao uso da língua em sua forma oral, não se limitando à materialidade da fala, mas aos seus contextos socioculturais específicos. Nesse sentido, “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

O trabalho com diferentes situações de uso da língua oral possibilita aos docentes abordarem em suas práticas elementos relacionados à esfera social de produção e de realização de diversos gêneros orais: à organização dos turnos conversacionais, à compreensão das regras de convívio social, o trato das relações entre o oral e a escrita, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua em sua forma oral. Ou seja, permite o ensino e a aprendizagem dos saberes próprios à oralidade.

A compreensão docente das dimensões ensináveis do oral favorece o estabelecimento de um processo de ensino direcionado e intencional, em que são construídas e mobilizadas estratégias didáticas essenciais ao

desenvolvimento das diversas competências comunicativas necessárias a interação dos indivíduos nos diversos contextos discursivos.

É certo que as relações entre fala e escrita não são tão claras, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Como nenhuma língua é estanque, fala e escrita acompanham, portanto, a organização da sociedade. Por exemplo, a formalidade ou não da escrita ou da fala deve-se à situação comunicativa na qual os locutores e interlocutores estão inseridos, e “essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 25).

Desse modo, a relação entre fala e escrita se dá em um *continuum* de práticas e de gêneros, de forma que algumas práticas, apesar de serem orais, são influenciadas pelo escrito e vice-versa (MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007). Schneuwly (2004, p. 114) afirma que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em contato com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender”. É preciso, portanto, compreender que os usos do oral e do escrito se complementam nas práticas de letramento e de oralidade, e que a fala e a escrita se relacionam em diferentes níveis (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; MARCUSCHI, 2010; FÁVERO et al., 2012).

De acordo com Fávero *et al.* (2012), ao longo dos anos, muitas pesquisas têm sido realizadas no âmbito das ciências humanas e sociais sobre a língua falada e escrita¹, embora o nível de concordância entre tais pesquisas ainda seja pequeno. De acordo com os autores, alguns desses estudos apontam língua escrita como complexa, formal e abstrata, enquanto a língua falada seria vista como oposto disso, ou seja, de estrutura simples, informal, concreta e dependente de contexto.

Esse pensamento do oral homogêneo, presente no cotidiano e aprendido de forma natural, reforça, muitas vezes, a ideia de que não é necessário ensinar oralidade na escola. Por isso, é importante a existência de estudos que enfatizem

¹ Quando utilizamos os termos língua falada e língua escrita, não estamos nos referindo a duas línguas diferentes, pois compreendemos que ambas são dois modos de representação de uma mesma língua, embora cada um dos dois modos tenha uma história própria. (MARCUSCHI 2007, p. 32).

o trabalho com oralidade na educação básica, uma vez que é preciso discutir o espaço do oral nas salas de aula, bem como de qual ensino do oral estamos falando, pois a oralidade se constitui objeto de ensino, apresentando especificidades.

A discussão sobre oralidade e seu ensino tem avançado nas últimas décadas, diferentes pesquisas têm abordado a oralidade em sala de aula, em materiais didáticos e em documentos curriculares. Nessa direção, realizamos um levantamento em repositórios e anais de eventos, com o objetivo de compreender o que se tem pesquisado e discutido acerca da temática da Oralidade no Ensino Fundamental, principalmente nos anos iniciais. Tal levantamento foi realizado em Anais de Eventos Científicos como as reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Banco Digital de Teses e Dissertações da UFPE² (para esses bancos de dados tomamos como marco temporal os últimos 5 anos – 2013 a 2018) e no Repositório de Trabalhos Sobre Oralidade³ e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora⁴ (consideramos todos os trabalhos presentes no repositório, sem delimitação de marco temporal).

Em levantamento realizado na ANPED, no GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, identificamos cerca de 55 (cinquenta e cinco) trabalhos (comunicação oral e pôster), apresentados nas quatro últimas reuniões nacionais (realizadas em 2012, 2013, 2015 e 2017). Dentre esses trabalhos apenas 5 (cinco) discutiam o ensino de oralidade. As temáticas de tais trabalhos envolviam o ensino de variação linguística (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2012); as estratégias orais letradas utilizadas por crianças em uma turma de pré-escola (BUENO; ZASSO, 2015); as propostas didáticas para o ensino do oral presente em coleções didáticas para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (COSTA-MACIEL; BILRO, 2015); as orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e em coleção de livros didáticos de língua

² Levantamento realizado no primeiro semestre de 2018.

³ Este é um repositório de trabalhos sobre oralidade e ensino (prioritariamente de Língua Portuguesa) de diferentes autores, cujo objetivo é reunir produções acadêmicas e pedagógicas nesta temática, divulgar pesquisas e práticas em torno do tema e agregar novos trabalhos sobre a modalidade oral nas práticas de linguagem da escola básica. O intuito dos organizadores é facilitar a localização de trabalhos na temática envolvida. Trata-se de um trabalho desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Ensino e Práticas Sociais (LEPS/CNPq/UFJF) integrado ao Núcleo FALE.

⁴ Disponível em < <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/>> acesso em 19 de outubro de 2020.

portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (AMORIM; LEAL, 2015); e por fim, a análise da didatização do gênero de texto seminário na prática de uma professora de Língua Portuguesa, atuante no 9º ano do Ensino Fundamental (COSTA-MACIEL; BILRO, 2017). Percebemos ainda que, dos cinco trabalhos acima mencionados apenas dois traziam para sua discussão o ensino de oralidade e o livro didático, um dos focos da nossa pesquisa de doutorado.

No Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no período de Janeiro de 2013 a Janeiro de 2018, encontramos 12 dissertações com o termo ORALIDADE entre suas palavras-chave, destes trabalhos, apenas 3 (três) têm relação com o oral enquanto objeto de ensino, tais trabalhos, discutem como são abordados os gêneros textuais orais nas aulas de português (BOTLER, 2013); como os professores concebem o ensino e a avaliação da oralidade (ARAÚJO, 2014); e, como os Livros Didáticos de Português (LDP) selecionados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tomam o gênero debate como objeto de ensino e propõem sua sistemática de avaliação (ARAÚJO, 2016); aqui, identificamos apenas 1(um) trabalho que abordava o Livro Didático e o Eixo de Ensino Oralidade, no entanto, o nível de ensino abordado era o Ensino Médio. As outras 9 (nove) dissertações que encontramos, tratam da oralidade relacionada a tradição popular (cordel, repente, embolada), as práticas culturais orais (indígenas, quilombolas) e na transmissão de saberes ancestrais em religiões de matrizes africanas, por exemplo.

No Repositório de Trabalhos Sobre Oralidade e Ensino da Universidade Federal de Juiz de Fora, as pesquisas estão organizadas por subtemas com o intuito de facilitar a localização das publicações, por exemplo, “oralidade, letramento e ensino”, “oralidade e pesquisa com professores”, dentre outros. Realizamos nosso levantamento no conjunto de trabalhos relacionados ao subtema “oralidade, livros e materiais didáticos” que contém cerca de 40 (quarenta) publicações, sendo elas: artigos (revistas e anais), capítulos de livros, monografias, dissertações e teses. Através deste site, obtivemos acesso a pesquisas sobre oralidade e livros didáticos que contemplavam os diferentes níveis de ensino da Educação Básica, no entanto, focamos apenas os trabalhos que se referem aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção encontramos 5 (cinco) pesquisas que tinham relação com nosso objeto de estudo, pois buscavam investigar estratégias didáticas para o ensino da oralidade em manuais de Língua Portuguesa destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2009); analisar o tratamento dado à oralidade em propostas de atividades apresentadas em Livro Didático para o 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de discutir a oralidade como objeto de ensino e comparar as práticas apresentadas no manual didático às recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares (SOUZA-MACHADO, 2013); analisar a seção “práticas de oralidade” em livro destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar como se dá o trabalho com a oralidade e com diferentes gêneros orais em coleção aprovada pelo PNLD (RAIMO; BURACH, 2016); investigar, ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD, no que concerne ao ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização (MENDES; SILVA, 2019); e, mapear a diversidade de gêneros textuais/discursivos orais presentes nas resenhas avaliativas dos Livros Didáticos, voltados à Alfabetização e Letramento, avaliados pelo PNLD (COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020).

Incluímos em nosso levantamento a edição especial da Revista “Letras” do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Essa edição tinha como temática “Oralidade e Ensino: discussões teórico-metodológicas”, lançada em 2020 com 28 (vinte e oito) trabalhos de pesquisadores de todo o Brasil. Esses artigos foram organizados em cinco blocos: abordagens teóricas e conceituais da oralidade e dos gêneros orais; análise de materiais, livros didáticos e documentos oficiais; formação de professores e oralidade; práticas escolares com a oralidade; oralidade e ensino de língua estrangeira. No bloco voltado a “análise de materiais, livros didáticos e documentos oficiais” encontramos 6 (seis) artigos, sendo 2 (dois) deles com o foco para o trabalho com oralidade e Livros Didáticos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (MENDES; PESSOA, 2020; COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020), essas pesquisas também tratam do PNLD ao utilizar os Guias de Livros Didáticos como fonte de produção e interpretação dos dados.

Os resultados das pesquisas mencionadas nos permitem afirmar que, atualmente, não encontramos nos manuais didáticos a fala sendo tratada como

lugar do erro, é possível identificar mudanças em como os manuais didáticos têm tratado o ensino do oral. Essas pesquisas demonstram uma certa evolução no trato com o oral em manuais didáticos de português, entretanto, essa reconfiguração nos livros, aparentemente, tem se dado a passos lentos e de forma ainda muito incipiente, pois embora pareça haver certa compreensão por parte dos autores dos manuais de que a oralidade é objeto de ensino, na maioria das vezes, o oral aparece apenas a “serviço” da escrita, desconsiderando a imbricação que existe entre essas duas modalidades da língua. O que se constatou, de modo geral, foi uma escassez de atividades voltadas para o ensino de oralidade.

Essas pesquisas também revelam que apesar dos avanços, ainda parece haver um certo descaso com o ensino de oralidade nos manuais didáticos de maneira geral, o que reforça a necessidade de novas pesquisas que abordem as contribuições do Livro Didático para o ensino de oralidade na Educação Básica, mais precisamente no Ciclo de Alfabetização. Na presente pesquisa, buscaremos ampliar as discussões trazidas nos trabalhos acima mencionados, pois analisaremos, além do trabalho com gêneros orais, outras dimensões de ensino da oralidade presentes nos manuais didáticos, dentre elas: a valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística, relações entre fala e escrita e situações informais de interação oral a partir de LEAL; BRANDÃO; LIMA (2012) e SOUZA (2015).

Percebemos também que as pesquisas já realizadas buscam focar ora no ensino de oralidade em sala de aula, ora nos manuais didáticos e/ou documentos curriculares, o que evidencia a necessidade de investigações que, assim como a nossa, busquem, averiguar o ensino da oralidade de modo mais complexo tomando a prática docente e os manuais didáticos, simultaneamente como objeto de investigação e análise.

Diante de toda essa discussão, defendemos que o oral se constitui como objeto a ser ensinado, exigindo do professor uma compreensão da oralidade em sua complexidade, de forma que o ensino da língua oral não se limite à conversação cotidiana, mas, que a partir das situações de interação oral tão comuns em sala de aula, surja um trabalho efetivo de ensino da oralidade em todas as suas dimensões e especificidades.

As estratégias de ensino do oral precisam estar pautadas na interlocução e dar importância ao contexto de produção, é necessário que, em todos os níveis de ensino o discurso oral seja tomado como conteúdo e não apenas como algo que acontece acidentalmente e sem planejamento. Nas turmas de Alfabetização, foco desse estudo, acreditamos que cabe ao professor ou professora ser mediador no processo de uso da oralidade, levando seus aprendizes a desenvolver diferentes habilidades que os auxiliem a atender o que o contexto comunicativo lhe exige, seja na prática oral ou escrita da língua.

Considerando que o professor tem esse papel de mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura, escrita e oralidade, acreditamos que são necessários materiais de suporte didático e pedagógico aos quais os docentes possam recorrer para desenvolver suas práticas de ensino. Dentre esses materiais está o livro didático.

Considerado por muitos como um instrumento fundamental do processo de escolarização, o livro didático é um objeto cultural complexo, que provoca debates no interior das escolas, entre professores, alunos e suas famílias, assim como em encontros acadêmicos, em artigos de jornais, entre autores, editores, autoridades políticas e diferentes intelectuais. Tais discussões envolvem, por exemplo, a importância econômica desse material para um vasto setor ligado à sua produção e ao papel do Estado como agente de controle e principal comprador, bem como a sua importância enquanto instrumento de comunicação, de produção e “transmissão” de conhecimento, enquanto integrante da tradição escolar (BATISTA, 2003; SILVA, 2012).

Segundo Silva (2012), a grande capacidade que editores e autores demonstraram ao longo da história da educação brasileira de adaptar o livro didático às mudanças de paradigmas, alterações dos programas oficiais de ensino, renovações de currículos e inovações tecnológicas é um dos fatores que justifica a sua permanência como parte integrante do cotidiano escolar de várias gerações de alunos e professores.

Além de desempenhar papel central no cotidiano dos estudantes brasileiros e no exercício profissional de professores e professoras nos mais variados níveis de ensino, os livros didáticos são, desde há muito tempo, o produto mais vendido pelas editoras nacionais. Somente em 2019 foram adquiridos pelo Ministério da Educação (MEC) 80.092.370 exemplares de livros

didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), um investimento de cerca de R\$ 615.852.107,23, que beneficiou um total de 12.189.389 estudantes e 92.467 escolas.

Esses números aumentam bastante se voltarmos nosso olhar para a aquisição, pelo MEC, de livros para toda a Educação Básica (da Educação Infantil ao Ensino Médio), foram adquiridos 126.099.033 exemplares, um investimento de R\$ 1.102.025.652,17, que atendeu, por todo território nacional, cerca de 35.177.899 estudantes, matriculados em 147.857 escolas⁵. Tais dados revelam o alto investimento de recursos públicos nesses materiais didáticos e reforçam a necessidade de que o Livro Didático seja um material de qualidade que possa contribuir na melhoria da educação brasileira. Desse modo, consideramos relevante analisar a presença do eixo oralidade no Livro Didático de Português destinado as turmas de Alfabetização, pois compreendemos a importância desse material para o trabalho docente.

Entendemos que o PNLD, enquanto política pública de avaliação dos Livros Didáticos, tem garantido, dentre outros aspectos, a qualidade desse material, uma vez que os critérios avaliativos utilizados impulsionam mudanças nos livros em consonância com os saberes considerados fundamentais em cada etapa da escolarização. Os critérios para as inscrições das obras são expressos por meio de edital, lançado às editoras. Os títulos inscritos são avaliados pelo MEC, que, após o processo de avaliação das obras (livros e coleções didáticas), publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas, o qual é disponibilizado às escolas, a fim de subsidiar a escolha dos livros que serão usados em sala de aula. Esse Guia tem, então, a função de subsidiar os professores no momento de escolha dos Livros Didáticos, os quais são renovados a cada 4 anos. Esse processo envolve, portanto, quatro grandes fases: avaliação dos livros pelo MEC, escolha das obras pelos professores, escolas ou secretarias de educação, aquisição dos livros pelo MEC e distribuição às escolas. Para isso, são realizadas várias etapas, que vão desde o cadastramento das editoras para adequação aos critérios estabelecidos nos

⁵ Fonte FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos> acesso em 07 de maio de 2019.

diferentes editais até a aquisição e distribuição das obras às escolas (ALVES, 2011, p. 9).

Em nossa pesquisa de mestrado (MENDES, 2017), analisamos ao longo do tempo, mudanças e permanências nos critérios de avaliação utilizados pelo PNLD para o ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização e no perfil dos livros avaliados, no que se refere a esse eixo de ensino. Para isso, analisamos diferentes versões do Guia de Livros Didáticos do PNLD (1998, 2000/2001, 2004, 2007, 2010, 2013 e 2016), enfocando as fichas de avaliação de cada Guia e as resenhas dos livros aprovados.

Os resultados evidenciaram que os critérios específicos de avaliação relativos ao eixo de ensino oralidade nos Livros Didáticos do Ciclo de Alfabetização relacionam-se, principalmente, à adequação dos gêneros orais a diferentes situações comunicativas, além da exploração da língua falada na interação em sala de aula. No entanto, há alguns aspectos que merecem nossa atenção: primeiramente, foi possível identificar, de modo geral, a existência de uma quantidade razoável de critérios relacionados à oralidade e à diversidade desses critérios, contemplando, assim, diferentes dimensões do oral enquanto objeto de ensino. Um aspecto importante a ser considerado é o aumento e a diversificação desses critérios de um Guia para o outro. Acreditamos que esse aumento de critérios, ao longo do tempo, pode impulsionar os Livros Didáticos a dar mais espaço ao trabalho com esse eixo, contemplando suas diferentes dimensões.

Entretanto, no que se refere ao perfil das obras, identificamos ênfase em atividades de conversação e uso do oral em situações de interação em sala de aula, embora se tenha observado, ao longo do tempo, uma presença maior de outras dimensões do oral, ainda que mais timidamente. Essas impressões surgem da análise das resenhas das obras aprovadas pelo PNLD e disponíveis nos Guias de Livros Didáticos, aos quais tivemos acesso. Vale ressaltar que, as resenhas constituem uma síntese das qualidades e ressalvas observadas na avaliação, a partir dos critérios estabelecidos no Guia, não abrangendo, portanto, a totalidade dos aspectos positivos e negativos observados no livro/coleção.

Nesse sentido, colocamos como questão em nossa pesquisa de doutorado, para além da análise dos Livros Didáticos, através das avaliações do PNLD, como essa melhoria/mudança nos manuais é recebida pelos professores

em suas salas de aula, haja vista que é comum, por exemplo, que livros bem avaliados pelo programa, ou seja, pelos especialistas que compõem as comissões de avaliação, não sejam a primeira opção dos docentes, ou não sejam bem avaliados por eles. O especialista, que avalia o livro, pode idealizar como seria uma determinada mediação a partir das atividades no Livro Didático, no entanto, essa mediação pode não ser identificada pelo professor, logo, uma “boa” atividade pode não surtir o efeito esperado em sala de aula.

Buscamos assim, identificar como o Guia avalia o livro (a visão do especialista), analisar as atividades da coleção didática e compreender como o professor percebe esse material e faz uso dele para o ensino do eixo oralidade. Partindo dessa premissa, em nosso estudo, pretendemos discutir dentre outras questões, qual o uso do Livro Didático de Português para a realização do trabalho com o oral em sala de aula e quais as contribuições desse material para o ensino de oralidade nas turmas do Ciclo de Alfabetização, através das falas das professoras.

Sendo assim, tomaremos os exemplares de obras aprovadas pelo PNLD e as salas de aula de Alfabetização (através da fala das professoras) como fonte de produção e interpretação de dados, partindo da seguinte pergunta: *quais as práticas de professoras alfabetizadoras no que se refere ao eixo de ensino oralidade, e qual o uso do Livro Didático de Alfabetização para a realização do trabalho com o oral em sala de aula?*

Para responder a tal questionamento, buscamos, analisar as concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras sobre o uso e conteúdo do Livro Didático para o ensino desse eixo no Ciclo de Alfabetização. Direcionaremos nosso olhar, por um lado, para o tratamento da oralidade em uma coleção de Livro Didático de Língua Portuguesa aprovada no PNLD 2019 e, por outro lado, para as concepções de professoras alfabetizadoras sobre o eixo de ensino oralidade e sobre o uso do Livro Didático no trabalho com o referido eixo de ensino. Assim, organizamos nossos objetivos específicos em dois blocos:

BLOCO 1: Análise da coleção de Livro Didático adotado no município de Caruaru(PE) para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Objetivos específicos:

- Identificar as atividades voltadas para o ensino do eixo oralidade em Livros Didáticos do 1º ao 3º ano, de acordo com seus objetivos.
- Identificar as dimensões de ensino do eixo oral contempladas na coleção de Livros Didáticos analisadas.
- Analisar a progressão das atividades propostas para o ensino do oral nos três livros da coleção selecionada.

BLOCO 2: Análise das percepções das professoras alfabetizadoras em relação ao uso do Livro Didático para o ensino de oralidade.**Objetivos específicos:**

Identificar a partir das falas das professoras:

- As suas concepções de ensino no que se refere ao eixo de oralidade;
- Os recursos didáticos utilizados para o ensino da oralidade;
- A relevância do Livro Didático no trabalho com a oralidade, nas turmas de 1º a 3º ano.

Para atender aos objetivos traçados, esse trabalho está organizado em 5 (cinco) capítulos. No capítulo 1 tecemos uma discussão sobre a oralidade enquanto eixo e objeto de ensino e discutimos o espaço do oral em documentos curriculares nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O capítulo 2 traz considerações sobre o livro didático de alfabetização e o ensino de oralidade, através da apresentação de pesquisas sobre o oral em sala de aula e nos livros didáticos destinados aos anos iniciais do ensino fundamental.

No capítulo 3 apresentamos nosso percurso metodológico, descrevemos as etapas que constituíram essa pesquisa e explicitamos nossas categorias de análise. O capítulo 4 apresenta a análise da coleção didática “Ápis – Língua Portuguesa” e corresponde ao nosso primeiro bloco de objetivos específicos. No capítulo 5 o segundo bloco de objetivos é contemplado, nele, discutimos e analisamos as falas das professoras entrevistadas sobre o oral e seu ensino na alfabetização. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2 O ENSINO DE ORALIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, apresentaremos uma discussão sobre o ensino de oralidade nas salas de aula de alfabetização. Sendo assim, primeiro traremos um debate sobre a oralidade enquanto eixo e objeto de ensino, apresentando as dimensões de ensino de oralidade as quais defendemos que devem ser contempladas no trabalho com esse eixo, desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, discutimos o espaço da oralidade em documentos curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Base Nacional Comum Curricular – BNCC) que têm como objetivo auxiliar o professor em sua prática de ensino e que orientam em muitas situações o conteúdo presente nos livros didáticos (BNCC, por exemplo).

2.1 Oralidade: Eixo e Objeto de Ensino

Na vivência cotidiana, seja no ambiente familiar ou com seus pares, a criança adquire habilidades em alguns gêneros orais, como a conversação, por exemplo. Entretanto, o desenvolvimento de uma oralidade que contemple gêneros orais formais, não é fruto apenas das situações comunicativas nas quais as crianças se inserem naturalmente. Sendo assim, um dos papéis da escola é desenvolver na criança a utilização da linguagem em diferentes situações de fala pública e formal, seja como falante ou como ouvinte (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), e, quanto mais cedo esse trabalho começar, maiores são as possibilidades de inserção das crianças em situações mais diversificadas de uso da fala.

Desse modo, compreendemos que a “oralidade e a escrita se apresentam, primordialmente, como ferramentas para a inserção social. Assim, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa envolve a compreensão e a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades” (ARAÚJO, 2015, p. 9), de forma que, ao final do ciclo de alfabetização⁶, as crianças sejam capazes de se

⁶ A resolução nº 7 de 14 de Dezembro de 2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, instituiu que os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos constituíam o ciclo da alfabetização e letramento. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular de 2017⁴ define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental. Em nosso trabalho tomaremos o Ciclo de Alfabetização do 1º ao 3º ano, pois compreendemos a complexidade do processo de alfabetização e acreditamos que o 3º ano do ensino

inserir em diferentes situações comunicativas, nas quais possam produzir e compreender textos orais e escritos, com diferentes propósitos.

Se a oralidade está tão presente na vida cotidiana das crianças, caberia à escola incentivar a criança a fazer novas descobertas acerca dessa prática que ela usa constantemente, permitindo-a utilizar a língua oral em contextos que ainda não são familiares (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiência, dentre outros). Sendo assim, a escola pode contribuir ao ensinar certos usos mais formais e públicos da oralidade, auxiliando a criança a compreender que diferentes situações exigem uma maior ou menor monitoração da fala.

Nesse sentido, para que o trabalho com o oral possa se materializar para além da superfície da fala e/ou como suporte para produções escritas, é preciso conhecer as diferentes práticas de oralidade e as relações que elas mantêm com a escrita, além de se ter claro qual o sentido que se tem dado à oralidade na escola, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004):

A análise das formas de interação entre oral e escrita parece, portanto, bastante diferente em função das situações de comunicação e dos objetivos visados e, geralmente, a observação do trabalho em sala de aula mostra que a alternância entre atividades orais e escritas é muito frequente, uma vez que se tenha como objetivo a produção de um texto oral ou escrito relativamente complexo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 140)

Percebemos, portanto, que a constituição da oralidade enquanto objeto de ensino exige um esclarecimento das práticas orais que são exploradas na escola, caracterizando-as em suas especificidades, de forma que sejam explorados os seus diferentes usos. Assim, a oralidade não seria utilizada apenas como meio de exploração de outros objetos de ensino, como leitura e produção de textos, por exemplo.

Nesse sentido, Leal, Brandão e Lima (2012) sistematizaram quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral na escola, contemplando as complexas relações entre oral e escrito. São elas: a valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; e produção e compreensão de gêneros orais.

fundamental é importante para que as crianças consolidem totalmente a apropriação do sistema de escrita alfabética, bem como a produção e a compreensão de textos orais e escritos.

No que se refere à dimensão da *valorização de textos da tradição oral*, as referidas autoras esclarecem que uma das vias para inserir as crianças no mundo da oralidade é mostrando-as a importância dessa prática para a manutenção de algumas culturas. Alguns textos da tradição oral são importantes para o trabalho em sala de aula, por exemplo, parlendas, trava-línguas e cantigas, sobretudo por estarem conectadas ao universo infantil. É necessário, portanto, garantir que esses textos sejam valorizados, “bem como que elas [as crianças] saibam que tais textos foram ‘guardados’ na memória de pessoas, que os valorizavam, e que essas pessoas os passavam adiante para os filhos e netos, numa cadeia de transmissão oral” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 17). Desse modo, as crianças poderão se reconhecer enquanto produtoras de cultura, tendo em vista que elas também podem transmitir conhecimentos importantes por meio da fala.

Leal, Brandão e Lima (2012) apontam que a *oralização dos textos escritos* se situa na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, para as referidas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) apontam que recursos próprios da oralidade são mobilizados no processo de oralização do escrito, pois treinar a fala envolve aspectos relacionados à altura da voz, velocidade e gerenciamento de pausas nas apresentações, assim como, aspectos da retórica, da gestualidade e da cinestesia. Desse modo, envolvem a tomada de consciência no que se refere à importância da voz, do olhar, da atitude corporal, dentre outros aspectos, em função de um determinado gênero ou evento comunicativo.

Concordamos com os autores e autoras agora citados, ao considerarmos a leitura em voz alta enquanto uma dimensão do oral na interface com a escrita⁷, principalmente no que se refere ao ensino de oralidade no Ciclo de Alfabetização, no qual as relações entre a fala e a escrita são tomadas também como objeto de ensino do ponto de vista da representação (notação) das partes sonoras das palavras. Para além desse aspecto, as crianças precisam aprender elementos básicos para se comunicar oralmente e por escrito em diferentes situações. Dessa forma, acreditamos na importância de, desde o Ciclo de Alfabetização, abordar

⁷ Para autores como Marcuschi e Dionísio (2007), a oralização de textos escritos não é considerada uma dimensão da oralidade, já que não constituiria enquanto produção de texto oral, pois o texto já existiria na modalidade escrita, carregando apenas algumas marcas da oralidade ao ser lido. Para esses autores, é a existência de uma complexa inter-relação entre fala e escrita que leva alguns professores a apontarem a leitura oralizada de textos escritos como ensino de oralidade.

elementos relacionados à altura da voz, velocidade, atitude corporal, fluência nas palavras e nas pausas, dentre outros aspectos, desde que esse trabalho de oralização do escrito esteja acompanhado do trabalho com as outras dimensões do oral, aqui já citadas.

A dimensão da *variação linguística e relações entre fala e escrita* contempla, segundo Leal, Brandão e Lima (2012), reflexões sobre o preconceito linguístico e as multivariadas expressões orais. Segundo as autoras, essa dimensão permite aos alunos realizar descrições sobre as diferentes formas dialetais⁸ e quais os fatores que provocam essas diferenças nas falas, destacando, ainda, a relação da fala com a escrita, fazendo os estudantes perceberem que a fala é tão importante quanto a escrita e que também é regida por regularidades, desse modo, essa dimensão permite que os alunos percebam a existência das variações na fala, assim como na escrita, levando-os a entender que as relações entre oral e escrito variam de acordo com os diferentes contextos de uso da língua.

A última dimensão apontada pelas autoras é a *produção e compreensão de gêneros orais*, que visa desenvolver habilidades variadas, que vão desde a monitoração da fala (momentos de fala e escuta) até a forma como se compõe gêneros formais e públicos, como, por exemplo, o seminário ou o debate:

O que se busca, portanto, é a estimulação a expressões orais por parte dos aprendizes favorecendo-se o desenvolvimento de capacidades de uso da língua para atender a diferentes finalidades, consideramos que certos conhecimentos e habilidades devem ser desenvolvidos por meio de um trabalho mais sistemático de reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento e avaliação de textos orais (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 7).

Para além das dimensões apontadas pelas autoras Leal, Brandão e Lima (2012), adotaremos em nosso trabalho uma outra dimensão: “Situações Informais de Interação Oral” a partir de Souza (2015). De acordo com a autora, essa dimensão

⁸ “Basicamente podemos ter dois tipos de variedades linguísticas: os **dialetos** e os **registros** (estes também chamados de **estilos**, por muitos estudiosos). Os **dialetos** são as variedades que ocorrem em função das pessoas que usam a língua, ou como preferem alguns para empregar uma terminologia derivada da teoria da comunicação, dos emissores. Já os **registros** são as variedades que ocorrem em função do uso que se faz da língua, ou como preferem alguns, dependem do receptor da mensagem ou da situação” (TRAVAGLIA, 2009, p. 42, grifos do autor). Ainda segundo Travaglia (2009), os estudos sobre variação linguística registram pelo menos seis dimensões da variação dialetal: a territorial, a social, a de idade, a de sexo, a de geração e a de função. Quando a variação de registro são três: grau de formalismo, modo e sintonia.

consiste em “situações mais cotidianas [que] também contribuem para o desenvolvimento do eixo oral e devem ser valorizadas nas práticas de ensino, sendo assim, apresenta diversas situações de trabalho mais informal com o eixo oral, como as rodas de conversas e discussões sobre as opiniões em grupos” (SOUZA, 2015, p. 98-99). Tais situações devem ser consideradas, pois envolvem a mediação do professor, por exemplo, numa roda de conversa, os alunos tendem a olhar para professora ao expressar sua opinião, sendo assim, é papel da mesma orientar que o aluno fale também para os colegas, ou ainda, mediar o momento de conversa de modo que o tópico/tema seja mantido a partir das diferentes falas, a professora pode ainda ajudar na organização do pensamento e orientar o aluno em relação ao modo como ele se expressa oralmente. Existem diferentes situações de fala no cotidiano da sala de aula as quais podem ser tomadas como momentos de trabalho com a oralidade, a partir de diferentes movimentos de mediação docente.

Acreditamos que a oralidade enquanto objeto de ensino pode partir das práticas orais do cotidiano dos aprendizes, mas não deve se limitar a elas. É preciso, pois, que o ensino de oralidade se centre também nas situações de comunicação pública formal, tendo em vista que “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Dessa forma, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), precisamos levar em consideração a existência de gêneros orais formais que exigem do locutor uma preparação, ou seja, um controle consciente e voluntário, pois são pré-definidos por convenções exteriores que lhes atribuem o seu sentido institucional, mesmo que se deem numa situação de imediatez, como por exemplo, a entrevista.

Diante do exposto até aqui, compreendemos que para que o ensino de oralidade seja efetivado, é necessário ter clareza em relação as dimensões ensináveis desse eixo: quais práticas orais devem ser exploradas na escola? Quais suas especificidades? Como esse ensino deve ocorrer? É importante que haja uma definição de qual oral deve ser ensinado. Sendo assim, é preciso conhecer o que as diretrizes oficiais apontam em relação a esse ensino para os anos iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, discutiremos o espaço dado ao eixo oralidade

nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹.

2.2A Oralidade em Documentos Curriculares

A discussão sobre a oralidade em documentos curriculares é relevante por duas razões: a primeira, porque a análise de diferentes documentos nos permite identificar o espaço que o ensino de oralidade foi alcançando ao longo do tempo. A segunda razão deve-se ao fato, de que há uma tendência dos autores de manuais didáticos em recorrer a tais documentos para justificar, no manual do professor, as atividades e orientações que são propostas. Desse modo, percebemos que esses documentos influenciam diretamente a elaboração dos Livros Didáticos.

Como buscamos com esse estudo, analisar as concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras e o uso e conteúdo do Livro Didático para o ensino desse eixo no Ciclo de Alfabetização, consideramos importante conhecer e compreender o que diretrizes oficiais dizem sobre o oral e seu ensino, sendo assim, discutiremos nessa seção a oralidade em dois documentos federais: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ambos os documentos se assentam em eixos organizadores dos conteúdos. Nos PCNs, o estabelecimento desses eixos partem do pressuposto de que a língua se realiza nos usos, ou seja, nas práticas sociais, que têm como resultados textos orais e escritos, que se desdobram em atividades de fala e escrita, leitura e escuta, estando assim relacionados a quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever, “disso decorre que os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental devam ser selecionados em função do desenvolvimento dessas habilidades e organizados em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 35). Já a BNCC se estrutura em quatro eixos organizadores, para atender a multiplicidade de modalidade e usos da nossa língua, sendo eles: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. No referido documento, esses eixos são chamados de “práticas de linguagem”.

⁹ O Documento Curricular de Caruaru não foi analisado, pois no período da pesquisa estava em processo de reorganização.

Os PCNs para o Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) iniciam a discussão sobre o ensino de oralidade, ressaltando que o avanço de estudos nas áreas ligadas a esse eixo tornou possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento da aprendizagem da língua oral, no sentido de que não se trata de ensinar a falar ou a “fala correta”, mas sim as falas adequadas aos diferentes contextos de uso. De acordo com o documento, o domínio da língua (oral e escrita) tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois “é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (BRASIL, 1997, p.21), sendo assim, é responsabilidade da escola garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação ativa na sociedade, em diferentes contextos.

Ao se referir a “que fala cabe a escola ensinar”, os PCNs trazem uma importante discussão sobre as variedades dialetais e o preconceito linguístico, afirmando que a escola deve livrar-se de alguns mitos “o de que existe uma única forma ‘certa’ de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva errado” (BRASIL, 1997, p. 26). Diante desse debate, o documento afirma que ao trabalhar com oralidade em sala de aula, a questão central não é falar certo ou errado.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido (BRASIL, 1997, p. 26).

O texto ainda destaca que a própria condição de aluno já coloca a criança em situações que exigem determinados usos da língua oral. Sendo assim, aparecem como objetivos para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao eixo de oralidade:

- utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num

grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;

- participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar (BRASIL, 1997, p. 68).

Desse modo, propõe a inserção da criança em diferentes situações comunicativas, de forma que ela compreenda que a fala precisa se adequar às diversas situações nas quais estamos inseridos. Em consonância com esses objetivos, o documento apresenta os seguintes conteúdos para o bloco “Língua Oral: Usos e Formas”, como podemos ver na imagem 1 abaixo:

Imagem 1 – Conteúdos do bloco Língua oral: usos e formas apresentados nos PCNs (1º ciclo)

LÍNGUA ORAL: USOS E FORMAS

- Participação em situações de intercâmbio oral que requeiram: ouvir com atenção, intervir sem sair do assunto tratado, formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestar e acolher opiniões, adequar as colocações às intervenções precedentes, propor temas.
- Manifestação de experiências, sentimentos, idéias e opiniões de forma clara e ordenada.
- Narração de fatos considerando a temporalidade e a causalidade.
- Narração de histórias conhecidas, buscando aproximação às características discursivas do texto-fonte.
- Descrição (dentro de uma narração ou de uma exposição) de personagens, cenários e objetos.
- Exposição oral com ajuda do professor, usando suporte escrito, quando for o caso.
- Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve (com ajuda).
- Adequação da linguagem às situações comunicativas mais formais que acontecem na escola (com ajuda).

Fonte: Brasil (1997, p. 73).

Há ainda um destaque para o fato de que esse trabalho com o oral deve-se dar em um ambiente que respeite e acolha a diferença e a diversidade nos modos de falar, de forma a ensinar ao aluno a utilização da linguagem em instâncias

públicas, fazendo uso da língua oral de modo cada vez mais competente, compreendendo que “expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Levando em conta que a capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao chegar na escola, foram adquiridas em ambiente privado através de contextos informais, coloquiais e familiares, os PCNs chamam a atenção para a necessidade de um ensino de oralidade planejado, que aborde atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua, pois, ao “considerar objeto de ensino escolar a língua que elas já falam requer, portanto, a explicitação do que se deve ensinar e de como fazê-lo” (BRASIL, 1997, p. 38). Para o documento, é fundamental que as crianças transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las.

Não basta deixar que as crianças falem; apenas o falar cotidiano e a exposição ao falar alheio não garantem a aprendizagem necessária. É preciso que as atividades de uso e as de reflexão sobre a língua oral estejam contextualizadas em projetos de estudo, quer sejam da área de Língua Portuguesa, quer sejam das demais áreas do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 39).

Os PCNs ainda propõem situações que podem se converter em bons momentos de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas, dentre outros; chamando atenção para um gênero oral específico: a exposição oral.

A exposição oral ocorre tradicionalmente a partir da quinta série, por meio das chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados. Em geral o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. Possivelmente por se imaginar que a boa exposição oral decorra de outros procedimentos já dominados (como falar e estudar). No entanto, o texto expositivo — tanto oral como escrito — é um dos que maiores dificuldades apresenta, tanto ao produtor como ao destinatário (BRASIL, 1997, p. 39).

Sendo assim, é aconselhado que o trabalho com a exposição oral seja realizado desde as séries iniciais se intensificando posteriormente, haja vista que esse gênero permite a articulação de conteúdos da língua oral e da língua escrita

(escrever o roteiro da fala, falar a partir do roteiro etc.), podendo ainda acontecer de forma interdisciplinar. Outro elemento importante trazido pelo documento é a discussão sobre aspectos específicos da produção oral como a entonação, o ritmo e a organização do discurso, a partir de atividades significativas e contextualizadas.

O trabalho com linguagem oral deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral. Só em atividades desse tipo é possível dar sentido e função ao trabalho com aspectos como entonação, dicção, gesto e postura que, no caso da linguagem oral, têm papel complementar para conferir sentido aos textos [...] Além das atividades de produção é preciso organizar situações contextualizadas de escuta, em que ouvir atentamente faça sentido para alguma tarefa que se tenha que realizar ou simplesmente porque o conteúdo valha a pena. (BRASIL, 1997, p. 40).

O que fica claro em relação ao trabalho com oralidade proposto pelo PCN é que ele deve acontecer de forma sistemática, planejada, dinâmica, flexível e contextualizada. Percebemos entre outros aspectos, uma preocupação em levar o aluno a desenvolver comportamentos de escuta atenta, valorizando os diferentes dialetos e as diferentes formas de fala que encontramos em nossa vivência cotidiana e adequando sua fala a diferentes contextos.

Por fim, o documento ressalta a importância da utilização de diferentes recursos didáticos no trabalho pedagógico, dentre eles são mencionados os livros e outros suportes de gêneros textuais diversos, recursos audiovisuais (slides, cartazes, fotografias, etc) e no trabalho com gêneros orais: o gravador de voz e a câmera de vídeo.

O gravador é um recurso bastante útil nas atividades de revisão de textos orais produzidos pelos alunos. Ao serem gravadas leituras expressivas de textos, simulações de anúncios e programas de rádio e entrevistas, por exemplo, é possível que os alunos revisem esses textos de maneira a centrar sua atenção sobre alguns aspectos específicos da produção oral: a entonação, o ritmo, a redundância no uso de certos termos e a organização do discurso (BRASIL, 1997, p. 61-62).

Os PCNs trazem uma discussão rica e importante sobre o trabalho com a oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando elementos cruciais para esse ensino e que podem ajudar o professor a orientar sua prática em sala de aula, no entanto, a forma como o documento está organizado não traz detalhes

sobre como esse ensino deve acontecer, tecendo apenas orientações gerais. Ao longo do tempo, surgiram diferentes estudos e pesquisas que ampliaram e aprofundaram algumas das discussões sobre o oral e seu ensino (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; BOTLER, 2013; BUENO; ZASSO, 2016; COSTA-MACIEL; BILRO, 2017; MENDES; SILVA, 2019; COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020; dentre outras). Discutiremos agora o espaço do oral em documento mais recente: a BNCC.

Em 2017 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC se divide em competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo de toda a Educação Básica. O referido documento determina um conjunto de dez competências gerais que sumarizam os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Essas competências podem ser trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica e compreendem todas as dimensões do indivíduo, que de acordo com o documento são as dimensões cognitiva, física, social, emocional e cultural.

a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13).

A etapa do Ensino Fundamental se organiza em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Ensino Religioso) que, de acordo com o documento, favorecem o trabalho dos componentes curriculares de forma integrada, sem deixar de preservar as especificidades de cada componente. Cada área do conhecimento determina competências específicas, que definem como as competências gerais se expressam em cada área e que devem ser trabalhadas ao longo de todo o ciclo. Para assegurar o desenvolvimento dessas competências específicas, cada componente curricular traz um conjunto de habilidades, que se relacionam a diferentes objetos do conhecimento (conceitos, conteúdos e processos).

A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (BRASIL, 2017). O componente curricular Língua Portuguesa assume na BNCC, uma perspectiva enunciativo-discursiva já presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sendo assim, o documento assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias (BRASIL, 2017). Como já mencionado, a BNCC se organiza em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Esses eixos são nomeados pelo documento, como práticas de linguagem.

Quando se trata do eixo de ensino oralidade, há uma breve conceituação afirmando que “o eixo da oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 78), essa discussão é seguida por uma lista de situações onde a linguagem oral é requisitada: aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Apesar de serem mencionados gêneros orais bastante conhecidos e outros mais contemporâneos e que fazem parte do cotidiano das crianças, não há, por parte do documento, uma discussão aprofundada **sobre o eixo oral** em sala de aula, esse eixo é, inclusive, o menos explorado e discutido nessa seção da BNCC. Por fim, é apresentado um quadro onde são explicitados alguns elementos que compreendem o tratamento das práticas orais e que podem servir de “orientação” para o professor, conforme apresentado nas imagens 2 e 3.

Imagem 2 – O Tratamento das Práticas Oraís no Ensino Fundamental na BNCC

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

Fonte: BRASIL (2017, p. 79)

Imagem 3 – O Tratamento das Práticas Oraís no Ensino Fundamental na BNCC (continuação)

Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
-------------------------------------	--

Fonte: BRASIL (2017, p. 80)

Apesar de não mencionar explicitamente as dimensões de ensino do oral tecidas por Leal, Brandão e Lima (2012), podemos perceber algumas semelhanças com a proposta discutida pelas autoras, principalmente no que se refere a

abordagem de produção e compreensão de gêneros orais e as relações entre fala e escrita, no entanto, a BNCC não traz nenhum aprofundamento ou ampliação em relação ao que já se debatia sobre o ensino de oralidade, apesar de estar alinhada ao debate dos PCNs, a discussão sobre o oral na BNCC é tímida, superficial e não avança em relação ao documento analisado anteriormente.

Após apresentar os eixos de ensino ou práticas de linguagem, a BNCC descreve os campos de atuação nas quais essas práticas se realizam. Nos anos iniciais os campos de atuação são: **campo da vida cotidiana** (relativo à participação em situações vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional, alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras); **campo artístico-literário** (relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas, gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros); **campo das práticas de estudo e pesquisa** (relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, os gêneros deste campo em mídia impressa ou digital são: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia); e, **campo da vida pública** (relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos, alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos). De acordo com o documento,

Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a

práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos) (BRASIL, 2017, p. 84)

Esses campos orientam a seleção dos gêneros a serem trabalhados, as atividades, as práticas de ensino e os procedimentos a serem feitos. No entanto, o texto ressalta que as fronteiras entre os campos são tênues e que essa organização tem apenas função didática, de modo a possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (BRASIL, 2017). Ao tratar da oralidade especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC destaca que nessa etapa de ensino aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Como já mencionado, cada eixo foi organizado em objetos de conhecimentos e habilidades e apresentados em formato de quadros, organizados de 1º a 5º ano, em seguida de 1º e 2º ano, e por fim, de 3º a 5º ano. Nesses quadros podemos identificar com maior clareza o que o documento propõe em relação a cada prática de linguagem. A seguir, apresentamos os campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades para o eixo oralidade que são comuns as turmas de 1º a 5º ano.

Quadro 1 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para o ensino de Oralidade – 1º à 5º ano

Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Todos os campos de atuação	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a

		conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
	Relato oral/Registro formal e informal	(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
Campo artístico-literário	Contagem de histórias	(EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.

Fonte: Elaboração nossa a partir de BRASIL (2017, p. 94-97)

Contemplando todos os campos de atuação referentes aos anos iniciais do ensino fundamental, os objetos de conhecimento abordados enfatizam as situações informais de comunicação em sala de aula, a escuta atenta e os aspectos não linguísticos no ato da fala. Onde as habilidades a serem desenvolvidas estão relacionadas a situações básicas no trato com o oral, e que são importantes no seu ensino, desde que não fiquemos limitados a elas, mas as tomemos como base para o trabalho com dimensões mais complexas, as habilidades mencionadas são basicamente: expressar-se com clareza, ouvir com atenção, respeitar os turnos de fala, observar aspectos não linguísticos na fala, dentre outros. Até então, o único gênero mencionado explicitamente é o relato oral, chamando a atenção para a escolha do registro linguístico (formal e informal) de modo que a criança seja orientada a adequar sua fala a situação em que se encontra (informar, solicitar informações, etc.).

No campo artístico-literário é contemplada a contação de histórias que é uma atividade interessante no trabalho com oralidade para os anos iniciais, pois ela pode desenvolver na criança a ampliação do seu vocabulário, desenvoltura ao falar em público, organização do pensamento, capacidade de argumentação, dentre outras habilidades não mencionados pelo documento em tela.

De acordo com a BNCC, essas habilidades devem ser desenvolvidas de modo processual e gradativo, desse modo, o documento apresenta, separadamente, as habilidades para 1º e 2º ano e em seguida para 3º a 5º ano, de

forma a explicitar essa progressão, como podemos observar nos quadros 2 e 3 que discutiremos a seguir.

Quadro 2 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para o ensino de Oralidade – 1º à 2º ano

Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Campo da vida cotidiana	Produção de texto oral	<p>(EF12LP06) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, recados, avisos, convites, receitas, instruções de montagem, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p> <p>(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. (1º ano)</p> <p>(EF02LP15) Cantar cantigas e canções, obedecendo ao ritmo e à melodia. (2º ano)</p>
Campo da vida pública	Produção de texto oral	<p>(EF02LP19) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, notícias curtas para público infantil, para compor jornal falado que possa ser repassado oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. (2º ano)</p> <p>(EF12LP13) Planejar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, <i>slogans</i> e peça de campanha de conscientização destinada ao público infantil que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Planejamento de texto oral Exposição oral	<p>(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (1º ano)</p>

		(EF02LP24) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, relatos de experimentos, registros de observação, entrevistas, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (2º ano)
--	--	---

Fonte: Elaboração nossa a partir de BRASIL (2017, p. 98-111)

Nos 1º e 2º anos consideram-se principalmente as situações de comunicação mais comuns ao cotidiano das crianças, no “campo da vida cotidiana” são explorados gêneros como recado, aviso, convite e receita. São mencionadas também a recitação de parlendas, trava-línguas, cantigas e canções respeitando o ritmo, a melodia e a entonação adequadas, mas não há orientação para um trabalho mais explícito com a valorização desses textos, levando as crianças a compreender a importância da oralidade para a transmissão desses gêneros de geração em geração. Podemos encontrar também menções a gêneros mais formais, como a exposição oral, presente no “campo das práticas de estudo e pesquisa”, e a notícia/jornal falado no “campo da vida pública”. O quadro 3 apresenta as habilidades propostas para o 3º ano:

Quadro 3 – Objetos de Conhecimento e Habilidades para o ensino de Oralidade – 3º ano

Campo de Atuação	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Todos os Campos de Atuação	Forma de composição de gêneros orais	(EF35LP10) Identificar gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
	Variação linguística	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais

		ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
Campo da vida cotidiana	Produção de texto oral	(EF03LP15) Assistir, em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
Campo da vida pública	Planejamento e produção de texto	(EF03LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Escuta de textos orais	(EF35LP18) Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais	(EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
Campo artístico-literário	Declamação	(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
	Performances orais	(EF03LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.

Fonte: Elaboração nossa a partir de BRASIL (2017, p. 112-135)

A proposta para o 3º ano apresenta uma diversidade maior de gêneros orais que poderiam ser explorados desde o 1º ano (entrevista e debate, por exemplo), desde que adaptados a faixa etária das crianças. A dimensão de ensino “variação linguística” também só é mencionada a partir do 3º ano, no entanto, o trabalho com a diversidade linguística e as diferentes formas de falar (regional, social, de faixa etária, de gênero, dentre outras) podem e devem ser apresentadas as crianças desde o 1º ano, sendo essa discussão aprofundada, ampliada e consolidada nos anos seguintes.

Após a análise e discussão dos dois documentos (PCN e BNCC), podemos definir que o ensino de oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental, deve,

dentre outras habilidades, desenvolver nas crianças: o uso da língua falada em diferentes situações (questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala), buscando utilizar a variedade linguística adequada a cada situação; a escuta atenta e compreensiva de textos orais de diferentes gêneros, principalmente os mais formais e comuns às situações públicas; a valorização de textos da tradição oral; o respeito a diversidade linguística, valorizando a diversidade regional, social, de faixa etária, de gênero, etc; a compreensão das relações entre fala e escrita; o planejamento da fala em situações públicas (exposição oral, debate, contação de histórias); e, a produção gêneros orais com diferentes propósitos.

Os documentos citados nos dão uma visão geral do que se tem pensado sobre o ensino de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental a nível nacional. Diante disso, podemos destacar que cabe à escola promover situações de uso da língua em sua modalidade oral, não apenas no que concerne a atividades de conversação, mas promovendo um ensino efetivo de oralidade já nos anos iniciais. Nesse ensino, é preciso introduzir, aprofundar e consolidar os gêneros orais formais e públicos, em conjunto com outras habilidades de fala e escuta. Este trabalho precisa ser feito em conjunto com os outros eixos de ensino, não tomando a oralidade como suporte para o ensino de outros objetos linguísticos, mas a considerando elemento constituinte da Língua Portuguesa e de seu ensino.

3 O LIVRO DIDÁTICO DE ALFABETIZAÇÃO E O ENSINO DE ORALIDADE

Compreendemos que um dos objetivos do Ciclo de Alfabetização é a apropriação do sistema de escrita alfabética, contemplando a compreensão dos princípios do funcionamento do sistema e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro convencional, simultaneamente à aprendizagem da leitura e da produção de textos. Essa compreensão não deve, no entanto, minimizar a importância do trabalho com os diferentes eixos de ensino nessa fase da escolarização, dentre eles o da oralidade. Pelo contrário, o trabalho com oralidade, além de contribuir no desenvolvimento da língua oral em si, pode contribuir no trabalho com a leitura e a escrita, já que existe uma inter-relação entre essas duas modalidades.

Sendo assim, as relações entre fala e escrita, oralidade e letramento podem ser trabalhadas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em meio a meta de ler e escrever com autonomia, pois não há, como já citado anteriormente, separação entre oral e escrito, e sim uma imbricação. O professor alfabetizador desempenha um papel de mediador ao trabalhar com a oralidade, levando seus aprendizes a desenvolver diferentes habilidades que os auxiliem a atender o que o contexto comunicativo lhe exige.

Considerando a importância dessa mediação, compreendemos que muitos professores precisam de suportes didáticos pedagógicos aos quais possam recorrer para desenvolver suas práticas de ensino do oral. Dentre os materiais didáticos que podem oferecer tal suporte aos professores, o livro didático é, como já mencionamos, o mais utilizado, e aquele que mais tem influência no trabalho em sala de aula, por isso, consideramos relevante discutir qual o espaço para o ensino de oralidade tem sido reservado nesse material e quais as possibilidades de uso do livro didático para esse ensino nas salas de aula do Ciclo de Alfabetização.

Além disso, acreditamos que a discussão da oralidade enquanto eixo e objeto de ensino está diretamente relacionada à construção de um saber (COSTA-MACIEL, 2013), e que os saberes de professoras e professores acerca da oralidade e de seu ensino são primordiais para a efetivação do trabalho com esse eixo em sala de aula e para a utilização do livro didático no ensino do oral.

Sendo assim, no presente capítulo, discutiremos a oralidade nos Livros Didáticos de Alfabetização e a relação entre os saberes docentes e o ensino desse

eixo. Para isso, apresentaremos algumas considerações sobre o livro didático de Alfabetização e as mudanças pelas quais esse material passou nas últimas décadas, bem como, abordaremos alguns conceitos voltados a temática dos saberes docentes. Discutiremos ainda, algumas pesquisas que abordam o ensino do oral em sala de aula e nos livros didáticos.

Ao tratarmos de livros didáticos de alfabetização é impossível não recordarmos das cartilhas que fizeram parte da alfabetização de milhares de brasileiros no século passado. De acordo com Vieira (2017), a apropriação da cartilha como recurso didático, no Brasil, ganha força a partir de 1808, com a chegada da família real ao país e a transformação do Brasil-Colônia em Império.

Saber ler e escrever começava a ser estabelecido como imperativo de modernização e de desenvolvimento social. A leitura e a escrita, caracterizados como tecnicamente ensináveis, passaram a requisitar um ensino organizado, sistemático e intencional, demandando a preparação de profissionais especializados para essa nova tarefa além, é claro, de um espaço destinado para tal finalidade (VIEIRA, 2017). No caso do Brasil, só a partir da época republicana é que nasce a concepção de escola conforme conhecemos hoje.

A história das cartilhas no Brasil se confunde com a própria história da alfabetização e dos métodos de ensino da leitura e da escrita em nosso país. Segundo Vieira (2017), “as cartilhas buscaram orientar, passo a passo, o processo de alfabetização iniciando as lições das mais simples para as mais complexas, acreditando que todos os alunos teriam o mesmo aproveitamento na aprendizagem da leitura e da escrita” (VIEIRA, 2017, p. 35).

De acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), até a década de 1980 as cartilhas foram o único, ou principal, material didático utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Esse material caracteriza-se pela adoção de métodos de ensino tradicionais e prescreviam para o professor todas as atividades que ele deveria desenvolver para que seus alunos aprendessem a ler e escrever. Vieira (2017) ao pesquisar a história das ideias pedagógicas e dos métodos de alfabetização expressos nas cartilhas, verificou que todos esses manuais carregam em si uma estruturação similar quanto ao processo de alfabetização: “trazem sempre um ensino pautado no ensino das vogais, consoantes, sílabas, palavras, frases e textos, sejam eles apresentados numa perspectiva do método sintético ou analítico” (VIEIRA, 2017, p. 39).

As cartilhas, de acordo com Choppin (2009), eram pequenos livretos que apresentavam as letras do alfabeto e os primeiros rudimentos da aprendizagem da leitura, e se difundiram muito na Europa. Elas foram protagonistas de uma longa história, na qual assumiram, ao longo do tempo, diferentes formatos didáticos e propostas pedagógicas. O conteúdo expresso nas cartilhas de alfabetização tinha apenas uma finalidade: ensinar ler e escrever, não havia espaço para o trabalho com outros eixos de ensino, como a oralidade por exemplo.

Ao analisar a alfabetização no estado de São Paulo, Mortatti (2000) aponta que as primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas, a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país, por muitas décadas (MORTATTI, 2000), segundo a autora, “ao longo desses aproximados 120 anos, a cartilha sofreu alterações relativas ao método e teve aprimorados e atualizados vários de seus aspectos, especialmente o suporte material e os temas abordados nas lições” (MORTATTI, 2000, p. 47), no entanto, conservou-se intocada “sua condição de imprescindível instrumento de concretização de determinado método” (MORTATTI, 2000, p. 48).

A partir da década de 1980, no Brasil, os currículos nacionais e os materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação para a formação de professores passaram a dar lugar de destaque aos estudos sobre a psicogênese da língua escrita e a defenderem que as crianças aprendessem interagindo com textos escritos. Houve também interferências de outros estudos no campo da linguística e da linguística textual. Nessa direção, era preciso gerar um ensino centrado em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Desse modo, os livros didáticos destinados a alfabetização passaram por duras críticas que culminaram em inúmeras mudanças nesse material.

Além da crítica intensa aos livros didáticos, das diversas áreas do conhecimento, por apresentarem problemas ideológicos sérios e erros conceituais, as transformações ocorridas nesse material relacionaram-se também com mudanças didáticas e pedagógicas fomentadas pela academia e pelas próprias práticas dos professores, ao longo do tempo. As cartilhas receberam fortes críticas por se basearem em métodos “tradicionais” de alfabetização, de base sintética ou

analítica, tais críticas referiam-se, principalmente, “aos textos constituídos de uma junção de frases soltas, desconectadas e artificiais, criadas para ensinar a ler e a escrever a partir do controle no uso dos padrões e letras ensinados” (ALBUQUERQUE, FERREIRA, 2019, p. 253).

A partir da década de 1990 fica ainda mais perceptível as mudanças pelas quais os manuais didáticos para alfabetização estavam passando. Albuquerque e Morais (2011) apontam dois fatores que contribuíram para as mudanças pelas quais passaram os manuais didáticos de alfabetização, são eles, por um lado, as mudanças de natureza teórica decorrentes de desenvolvimento das pesquisas, desenvolvidas em diferentes áreas de ensino, e, por outro, as mudanças resultantes da implantação do PNLD, em 1996, que além de distribuir os livros didáticos, passou também a avaliá-los, impulsionando mudanças nesses materiais.

Nesse sentido, diante das inovações teóricas no campo da alfabetização e da própria institucionalização do PNLD, os livros didáticos de alfabetização passaram (e ainda passam) por alterações e avaliações. Sendo assim, passou-se a considerar que os livros didáticos de alfabetização precisariam contemplar não só o trabalho com o sistema de escrita alfabética e/ou com o letramento, mas, possibilitar a criança, ao longo dos três anos do Ciclo de Alfabetização o contato com os diferentes eixos de ensino da Língua Portuguesa, sendo eles: Leitura, Produção de Textos Escritos, Análise Linguística (Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética) e Oralidade.

Albuquerque e Morais (2011) apresentam, com base no Guia de Livros Didáticos – PNLD 2010, como as coleções de alfabetização aprovadas pelo referido Guia se organizam no que se refere aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa. No que se refere ao eixo da Leitura, os autores apontam que as coleções têm contemplado uma diversidade de gêneros representativos de diferentes esferas de circulação social (contos, poemas, notícias, piadas, propagandas, bilhete, carta, anúncio, fábulas, lendas, documentos, tirinhas, biografias, etc.) além de textos da tradição oral, como cantigas, parlendas, trava-línguas e poemas, apresentando, um trabalho para o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos, com atividades que exploram diferentes estratégias de leitura.

No eixo de Produção de Textos Escritos, Albuquerque e Morais (2011) afirmam que se trata de um eixo bem contemplado, que envolve produção de

gêneros diversos em situações contextuais bem definidas, mas, que ainda há, de acordo com os autores, muito a ser melhorado. O eixo de Apropriação da Escrita Alfabética explora sistematicamente, o conjunto das relações que se estabelecem entre a pauta sonora do português e os recursos disponíveis na escrita alfabética, permitindo ao aluno que não apenas domine as propriedades de funcionamento da escrita alfabética, mas, que inicie e avance bastante no processo de consolidação das correspondências grafofônicas.

O eixo de oralidade, foco deste trabalho, é, segundo Albuquerque e Morais (2011), o eixo que menos apresenta avanços, sendo pouco explorado. Para esses autores, as coleções apresentam atividades voltadas para a produção de textos orais, embora a diversidade de gêneros ainda seja pequena. Sendo assim, predominam propostas para que o aluno converse com o colega, discuta com o professor, apresente sua opinião sobre determinado assunto, reconte uma história, cante uma cantiga, dentre outras atividades, que pouco exploram gêneros mais formais e públicos da oralidade.

Através da leitura e estudo de diferentes pesquisas que abordam a temática da oralidade em livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podemos identificar mudanças em como os manuais didáticos têm tratado o ensino do oral, através de diferentes resultados.

A pesquisa realizada por Costa-Maciel e Barbosa (2009) buscou analisar as estratégias didáticas para o ensino da oralidade, em dois manuais de língua portuguesa, sendo eles: “Português uma Proposta para o Letramento” de autoria de Magda Soares, da editora Moderna, e “Vitória-Régia - Língua Portuguesa” de autoria de Solange Gomes, editora IBEP, destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo era trabalhar o eixo da oralidade tomando como suporte os gêneros textuais orais e escritos e os gêneros que se encontram na interface entre o oral e o escrito. Os resultados apontam para uma certa preocupação das coleções em trazer atividades qualificadas para a compreensão das diferentes formas de realização oral. Segundo as autoras, as propostas presentes nesses livros didáticos demonstram atividades que promovem uma maior compreensão, por parte dos educandos, bem como dos educadores, de que o trabalho com a oralidade compreende uma dimensão que vai além da oralização da escrita.

Em estudo de natureza qualitativa e interpretativa, Sousa-Machado (2013) analisou o tratamento dado à oralidade nas propostas apresentadas no livro didático

“Hoje é dia de Português”, de Samira Campedelli, Editora Positivo (1º ano do Ensino Fundamental), com o objetivo de discutir a oralidade como objeto de ensino e comparar as práticas apresentadas no manual didático às recomendações dos Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares. De acordo com a autora, nas atividades analisadas, a “voz” do aluno limita-se a reprodução do texto escrito, pois as indicações restringem-se às conversas acerca da compreensão textual, distantes dos usos da oralidade na sociedade. A autora ainda reforça que embora o livro contemple diferentes gêneros orais, a oralidade é utilizada como estratégia para realização de atividades de outros eixos, de modo que o texto oral em si não é objeto de análise em nenhum momento na proposta desse material.

O estudo de Sousa-Machado (2013) aborda o oral no livro didático e as relações desse material com as orientações presentes no PCN de Língua Portuguesa, tal estudo confirma o que muitas outras pesquisas sobre o oral em livros didáticos (ROJO; BATISTA, 2003; MARCUSCHI, 2005; COSTA-MACIEL, 2006; MAGALHÃES, 2007; LEAL; GOIS, 2012, DUTRA, 2013) já vêm apontando: o oral aparece constantemente a serviço do escrito, não se constituindo, em muitos casos, enquanto objeto de ensino, e, embora haja no PCN indicações claras das dimensões de ensino do oral a serem contempladas, estas não aparecem de forma efetiva nas atividades propostas pelos livros didáticos.

Amorim e Leal (2015) analisaram as orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e na coleção de livros didáticos de língua portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental: “Porta Aberta”. Os resultados revelaram movimentos de aproximações e afastamentos entre os princípios defendidos pelo documento curricular e os pressupostos bakhtinianos de linguagem, assim como entre tais pressupostos e as proposições didáticas dos livros didáticos. Pode-se constatar a falta clareza sobre como conduzir um ensino que tenha como referência os gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem.

A pesquisa de Raimo e Burach (2016) analisou a seção “práticas de oralidade” do livro Letramento e Alfabetização, editora Ática, de autoria de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, destinado ao 3º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de verificar como se dá o trabalho com a oralidade e com diferentes gêneros orais na referida coleção. Os resultados apontaram uma escassez de atividades com gêneros orais formais, e certa predominância da

conversa informal, além de pouco encaminhamento no manual do professor em relação ao trabalho com a oralidade em sala de aula. Segundo as autoras, não há explicitação e nem orientação para os docentes de como os diferentes aspectos da fala podem ser trabalhados de modo a desenvolver as habilidades orais dos alunos.

Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020) realizaram um mapeamento da diversidade de gêneros textuais/discursivos orais presentes nas resenhas avaliativas dos livros didáticos, voltados à Alfabetização e Letramento, avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Para isso, analisaram 115 (cento e quinze) resenhas avaliativas emitidas pelo Guia do Livro Didático, anos de alfabetização e letramento, em suas edições de 2007, 2010, 2013, 2016. As autoras apontam que há certa diversidade de gêneros orais nas coleções aprovadas pelo PNLD. O mapeamento realizado demonstra que há presença de gêneros dos cinco agrupamentos, ao longo de todas as edições do PNLD, o que revelaria, segundo as autoras, uma preocupação em ofertar uma variedade de atividades, que oportunizem aos estudantes o contato com as diversas tipologias textuais. No entanto, apesar disso, ao realizarem uma análise dessa diversidade de gêneros, foi possível perceber que algumas ordens predominam mais que outras. Os resultados ainda apontam para um aumento na ocorrência de gêneros orais, ao longo das quatro edições do PNLD analisadas.

Alguns trabalhos que tratam da oralidade em livros didáticos na alfabetização contemplam apenas uma dimensão desse ensino, que é o trabalho com gêneros orais (COSTA-MACIEL; BARBOSA, 2009; AMORIM; LEAL, 2015; RAIMO; BURACH, 2016; COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020). Como mencionamos anteriormente, em nosso estudo, ampliaremos as discussões trazidas nesses trabalhos, pois, analisaremos outras dimensões de ensino da oralidade presentes nos manuais didáticos: a valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais; e situações informais de interação oral (a partir de LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012 e SOUZA, 2015).

Sendo assim, consideramos relevante analisar os livros didáticos aprovados no PNLD 2019, tomando como base pesquisas já realizadas sobre esse material, a fim de discutir o espaço do oral nessas novas coleções que são fruto de inúmeras mudanças no campo educacional, como a aplicação da BNCC e o Guia 2019, por

exemplo. É possível que, com o passar dos anos e das diferentes edições, a oralidade venha ganhando espaço nesse material.

Ao realizar um “balanço” das coleções aprovadas, o Guia do PNLD - 2019 afirma que o desenvolvimento da oralidade está bem presente e de forma diversificada nas coleções. No entanto, as atividades de oralidade estão relacionadas diretamente aos eixos de leitura e escrita, pois o documento não deixa claro quais são essas relações acreditamos que se trate de um trabalho com o oral mais como meio para se trabalhar com outros eixos (leitura, compreensão e produção de textos, exploração de aspectos gramaticais, dentre outros), do que um oral mais autônomo. Embora existam propostas de trabalho com o oral nas diferentes coleções, ao que parece, outros objetos de ensino estão sendo postos em relevo durante o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, só poderemos afirmar isso, através da análise dos manuais, haja vista que o Guia apresenta apenas resenhas dos livros que não contemplam a totalidade do material.

Em sala de aula, professor faz uso de diferentes fontes para realizar seu trabalho, e o livro didático é um dos materiais mais presentes nas turmas de Ensino Fundamental, se constituindo como um apoio a prática docente, já que é uma fonte confiável de pesquisa (avaliado pelo PNLD) e que está alinhado aos documentos curriculares da educação (PCN; BNCC). O livro didático traz propostas de atividades e exercícios pensados para complementar o processo de ensino-aprendizagem, e ao tratarmos de um eixo pouco explorado nas formações inicial e continuada, como é o eixo oralidade, esse material pode servir de apoio ao professor no momento de planejar o trabalho com esse eixo, ao mesmo tempo em que esse docente é livre para propor novas atividades e adaptar o recurso à sua prática e a realidade da sua turma.

É nessa direção que seguiremos com a análise dos dados coletados, por um lado identificando qual o conteúdo de oralidade é proposto pelo livro didático selecionado para essa pesquisa, e por outro, qual a compreensão dos docentes sobre o ensino de oralidade em suas turmas e qual a contribuição e uso do livro didático nesse trabalho com o oral.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apresentaremos, neste capítulo, nosso percurso metodológico. Em nossa pesquisa, tomamos como objetivo geral analisar as concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras e o uso e conteúdo do Livro Didático para o ensino desse eixo no Ciclo de Alfabetização. Como já mencionamos, realizamos nosso estudo por duas direções, por um lado através da análise de livros didáticos destinados às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), por outro, através da análise das concepções de ensino do oral das professoras alfabetizadoras.

Na edição 2019 do PNLD, torna-se obrigatório que todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) escolham os livros de uma mesma coleção, entretanto, o foco principal de nosso trabalho foi analisar o tratamento da oralidade nos anos destinados a alfabetização das crianças, por isso, analisamos apenas os livros de 1º a 3º ano e entrevistamos professoras destas turmas, haja vista que, até pouco tempo tais turmas constituíam o Ciclo de Alfabetização na Educação Básica.

Buscando atender a tais objetivos, optamos por uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois, essa abordagem tem como fonte direta o ambiente natural, constituindo o pesquisador o instrumento principal de produção dos dados, sendo assim, envolve “a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato do pesquisador com a situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) ou seja, dentro de um contexto. Na abordagem qualitativa, o contexto significa algo mais amplo que o mero local físico onde acontece determinado evento, o contexto está ligado as práticas, negociações, interações e tantos outros elementos que moldam o sentido a ser colhido de um dado evento ou ideia.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa envolve questões muito particulares em um universo de muitos significados, envolvendo, conforme aponta Minayo (2012) um universo “dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21), entendemos esse conjunto de fenômenos humanos como parte de uma realidade social.

Essa abordagem nos permite, ainda, estar atentos ao processo e não apenas ao produto ou resultado, tomando, assim, os sentidos e significados como elementos vitais da pesquisa. Vale ressaltar que nossa opção por uma abordagem

qualitativa não excluiu, no entanto, a utilização de dados quantitativos, uma vez que não defendemos a dicotomia dessas duas abordagens de pesquisa, pois:

os dois tipos de abordagens e os dados delas advindos, [...], não são incompatíveis. Entre eles há uma oposição complementar que, quando trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa (MINAYO, 2012, p. 22).

Nesse sentido, diante da abordagem que orientou nossa pesquisa e dos objetivos que a conduziram, fizemos uso de duas técnicas de produção de dados: (1) **Análise Documental** – analisamos exemplares dos livros didáticos utilizados na rede municipal de ensino de Caruaru, a fim de identificar qual a proposta desse material para o trabalho com oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano); (2) **Entrevista semiestruturada** – realizamos entrevistas com professoras alfabetizadoras da rede de ensino de Caruaru, de modo que foi possível verificar o que pensam estas profissionais em relação ao trabalho com a oralidade no ciclo de alfabetização, e, identificar a relevância do Livro Didático para estas docentes no trabalho com a oralidade.

4.1 Etapas Da Pesquisa

Para atender nossos objetivos e selecionarmos a coleção de Livros Didáticos e os sujeitos deste estudo, realizamos duas diferentes etapas (referentes aos blocos 1 e 2 de objetivos), as quais descreveremos a seguir.

4.1.1 Etapa 1: Seleção da Coleção de Livros Didáticos e Análise Documental

Consideramos que o uso de documentos precisa ser contemplado nas Pesquisas em Educação, seja como fonte principal, seja como complementar, tendo em vista que a riqueza de informações que podemos extrair e resgatar deles justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Sendo assim, as pesquisas com base documental consistem em reunir os documentos, descrever ou transcrever seu conteúdo e realizar uma ordenação inicial das informações, a fim de selecionar aquelas que serão consideradas pertinentes. Tal tipo de pesquisa torna-se relevante pela fonte de informação direta

que pode oferecer. Pois “os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou caracterizá-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168).

A pesquisa documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo as informações contidas nos documentos acumulados, por intermédio de procedimentos de transformação, permitindo “passar de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (BARDIN, 2011, p. 51). Nesse sentido, a análise documental apresenta vantagens significativas, tendo em vista que o documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social:

graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias (CELLARD, 2008, p. 295).

Apesar de todas essas considerações acerca da análise documental, acreditamos, assim como Le Goff (1990), que todo documento é fruto de escolhas intencionais de quem o elabora, constituindo, assim, um ponto de vista parcial da história. Para o referido autor, “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, 288). Le Goff (1990) argumenta ainda que todo documento, mais do que parcial, é resultado de uma:

montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente (LE GOFF, 1990, p. 289).

O documento resulta, nesse sentido, do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. Desse modo, o mesmo autor afirma que todo documento é mentira, cabendo ao historiador/pesquisador não fazer o papel de ingênuo (LE GOFF, 1990).

Tendo em conta essas discussões, desenvolvemos uma análise documental a partir da coleção de livros didáticos utilizada por professoras de rede municipal de

ensino de Caruaru – PE. Para essa seleção, seguimos por duas direções: buscamos inicialmente no site do Ministério da Educação (MEC), o relatório de escolas participantes da escolha de livros didáticos¹⁰, referente ao município de Caruaru, este relatório apresenta as escolhas de livros didáticos (1ª e 2ª opção) realizadas por cada escola para as diferentes modalidades de ensino e disciplinas escolares. Acessamos os relatórios das 111 escolas de Caruaru que participaram da escolha de Livros Didáticos do PNLD 2019. Após a leitura dos relatórios para escolha dos livros de Língua Portuguesa, elaboramos o Quadro 4:

Quadro 4 – Livros do PNLD 2019 Escolhidos pelas Escolas em Caruaru – PE (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental)

Coleções	1ª opção	2ª opção
<u>AKPALÔ – LÍNGUA PORTUGUESA</u> Maria Regina Centeno Giesen; Lenita Venantte; Lidiane Monferino; Alexandre Ribeiro de Lima Editora do Brasil 4/2017		1
<u>ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA</u> Ana Trinconi; Terezinha Bertin; Vera Marchezi Editora Ática 3/2017	98	6
<u>APRENDER JUNTOS LÍNGUA PORTUGUESA</u> Denise Guilherme Viotto; Cinthia Cardoso de Siqueira; Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva; Márcia Cristina Abromovick; Cícero de Oliveira Silva; Greta Marchetti SM 6/2017		1
<u>BURITI MAIS – PORTUGUÊS</u> Marisa Martins Sanchez Editora Moderna 1/2017	5	6
<u>CONNECTADOS LÍNGUA PORTUGUESA</u> Angélica Prado; Cristina Hülle FTD 1/2018	1	
<u>GOSTO DE SABER - LÍNGUA PORTUGUESA</u> Carolina Gomide Alves; Maria Elenice Costa Dantas Terra Sul Editora 1/2017		1
<u>NOVO PITANGUÁ - LÍNGUA PORTUGUESA</u> Cristiane Buranello Editora Moderna 1/2017	1	96
<u>VEM VOAR LÍNGUA PORTUGUESA</u> Alice Ribeiro Silvestre Editora Scipione 1/2017	6	
TOTAL	111	111

¹⁰ Disponível em <http://simec.mec.gov.br/livros/publico/index_escolha.php> acesso em 24 de Março de 2019

Ao observarmos o quadro 4, podemos perceber que a maioria das escolas selecionou como primeira opção a coleção “Ápis Língua Portuguesa”, de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática (98 das 111 escolas), e, como segunda opção, a coleção “Novo Pitangua - Língua Portuguesa”, de Cristiane Buranello, da Editora Moderna (96 das 111 escolas). De acordo com o quadro 4, a coleção “Ápis Língua Portuguesa”, seria, pois, nossa escolha para análise. No entanto, sabemos que nem sempre os livros selecionados pelos professores chegam de fato as escolas. Além disso, o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 possibilitou que as redes de ensino, por intermédio da secretaria de educação, definissem qual modelo de escolha as escolas de sua rede irão adotar: material único para cada escola; material único para cada grupo de escolas; ou, material único para toda rede. Independente do modelo de escolha da rede de ensino, cada escola deveria preencher sua escolha individual no site do PNLD.

Sendo assim, nossa segunda direção para selecionar a coleção a ser analisada, foi buscar informações junto a Secretaria de Educação de Caruaru, sobre qual modelo de escolha de Livros Didáticos foi utilizada pela rede de ensino e qual coleção havia sido entregue as escolas para as turmas de 1º a 3º ano. A resposta da Secretaria foi de que, o modelo de escolha foi um “material único para toda a rede de ensino”, e a coleção de Língua Portuguesa escolhida para os anos iniciais do Ensino Fundamental no PNLD 2019 foi a coleção “Ápis Língua Portuguesa”. Sendo assim, realizamos a leitura e análise da referida coleção. Essa análise nos permitiu identificar as possíveis contribuições desse material no ensino de oralidade para as turmas do Ciclo de Alfabetização, além de, identificar a proposta de trabalho com o eixo de ensino oralidade na coleção, caracterizando e comparando as atividades voltadas para o ensino do oral.

Inicialmente realizamos a análise dessa coleção em dois níveis: primeiro, através do levantamento de todas as atividades de oralidade nos 3 (três) primeiros volumes da coleção, onde identificamos e quantificamos essas atividades; no segundo nível, classificamos essas atividades a partir das dimensões propostas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Souza (2015): situações informais de interação oral, valorização de textos da tradição oral, oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita, produção e compreensão de gêneros orais. Para fins de nossa análise, reorganizamos algumas dessas dimensões, por

exemplo, dividimos a dimensão “variação linguística e relações entre fala e escrita”, de modo a obter duas dimensões distintas e incluímos a “oralização do texto escrito” na dimensão “relações entre fala e escrita”.

Acreditamos que desse modo é possível apresentar os conjuntos de atividades que integram cada dimensão de forma mais aprofundada e discutir os exemplos com as especificidades de cada dimensão, trata-se de uma organização mais didática que em nada modifica a discussão teórica apresentada pelas autoras mencionadas e já discutida no capítulo 1 deste trabalho. Desse modo, obtivemos 5 “novas” dimensões: 1. situações informais de interação oral; 2. valorização de textos da tradição oral; 3. relações entre fala e escrita; 4. variação linguística; e, 5. produção e compreensão de gêneros orais.

Para apresentar os resultados de nossa análise da coleção “Ápis Língua Portuguesa”, elaboramos quadros que demonstram a quantidade de atividades de ensino do oral. Esses quadros nos ajudaram a visualizar as dimensões mais priorizadas ao longo da coleção e os tipos de atividades mais presentes as quais discutiremos alguns exemplos. Também foi possível identificar os gêneros orais que são contemplados ao longo dos 3 volumes. Essa discussão é apresentada no capítulo 4.

4.1.2 Etapa 2: Seleção dos Participantes da Pesquisa e Entrevista Semiestruturada

As entrevistas são interações planejadas, combinadas previamente, entre duas ou mais pessoas, onde alguém é responsável por fazer perguntas referentes a um tema ou tópico específico de interesse e a outra (ou outras) responder a essas perguntas. De acordo com Bodgan e Biklen (1994) em pesquisas qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas, como estratégia dominante para a produção dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas.

Em nosso estudo, tomamos a entrevista como técnica dominante¹¹, no entanto, compreendemos que os dados obtidos através desse instrumento são geralmente parciais e incompletos, pois as pessoas que falam em entrevistas o

¹¹ A escolha da entrevista como única técnica de produção de dados com as professoras foi motivada pelas limitações impostas pela pandemia de COVID-19 nos anos 2020 e 2021.

fazem em um momento específico de tempo e em uma interação planejada, o que impossibilita o pesquisador de captar tudo o que o entrevistado pensa, sente, valoriza ou acredita a respeito de algo. Seja como for, a entrevista possibilita produzir dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao pesquisador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam determinados aspectos do tema abordado (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Nesse sentido, optamos pela técnica da entrevista semiestruturada, que incluí uma lista de questões previamente elaboradas, utilizada pelo pesquisador como um guia, assim, o pesquisador faz uso de perguntas abertas e fechadas, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema em tela sem, no entanto, se prender a questões essencialmente fechadas (MINAYO, 2012, p. 64). A realização das entrevistas nos permitiu conhecer e compreender o que pensam as professoras em relação ao trabalho com a oralidade no ciclo de alfabetização, bem como, qual a relação dessas professoras com o livro didático e qual a contribuição desse material para o trabalho com oralidade.

Realizamos 2 entrevistas com 9 professoras do Ciclo de Alfabetização (3 professoras do 1º ano, 3 professoras do 2º ano e 3 professoras do 3º ano), da rede de ensino de Caruaru-PE, entre os meses de fevereiro e julho de 2021. A escolha das professoras aconteceu de modo aleatório, inicialmente, entramos em contato com a Secretaria de Educação de Caruaru para que nos indicassem escolas onde houvesse turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, nos indicaram 4 escolas. Munidos de uma carta de anuência entregue pela secretaria, entramos em contato com as referidas instituições e estas nos colocaram em contato com as professoras, através do nosso número de whatsapp. Nos apresentamos as docentes e explicamos nosso objeto de pesquisa e aquelas que aceitaram participar nos concederam a primeira entrevista. Após a transcrição da primeira entrevista, observamos a necessidade de uma outra conversa, a qual as professoras aceitaram prontamente. A seguir, apresentamos o perfil profissional das docentes entrevistadas.

Quadro 5 – Perfil das Professoras Alfabetizadoras

Professora	Ano de Atuação	Formação	Tempo de Experiência
P1	1º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento	10 anos
P2	1º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Alfabetização e Letramento	14 anos
P3	1º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica Especialização em Educação Infantil	27 anos
P4	2º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica	14 anos
P5	2º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica	5 anos
P6	2º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	5 anos
P7	3º ano	Licenciatura em Pedagogia	16 anos
P8	3º ano	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia Clínica	11 anos
P9	3º ano	Licenciatura em Pedagogia Mestrado em Educação Contemporânea (UFPE/CAA)	15 anos

Para preservar a identidade das professoras, optamos por nomeá-las da forma que aparece no quadro 5. Como podemos observar, as professoras entrevistadas são experientes (trabalham há 5 anos ou mais em sala de aula) possuem formação adequada para trabalhar com anos iniciais do Ensino Fundamental (graduação em Pedagogia) e com exceção de P7, todas possuem alguma especialização.

Devido à pandemia de Covid-19, esses encontros aconteceram de forma remota, através de chamadas de vídeo via aplicativo de whatsapp e Google Meet¹²

¹² As primeiras entrevistas com as professoras P7 e P9 foram realizadas em março de 2020 de modo presencial, antes de iniciar o período de quarentena, em Caruaru-PE, devido a pandemia de COVID-19. Por conta das adaptações que esse período exigiu de toda a rede de ensino, as entrevistas foram retomadas apenas em fevereiro de 2021 e aconteceram de modo remoto.

e foram áudio-gravadas, para serem posteriormente transcritas e analisadas. As gravações foram autorizadas por todas as professoras. A escolha por duas entrevistas com cada professora se deu pela necessidade de aprofundarmos algumas questões que emergiram na primeira entrevista e a possibilidade de, em uma segunda conversa, enfatizar o uso do livro didático em sala de aula, de modo a atender os objetivos da pesquisa, mesmo que de forma adaptada.

Desse modo, a primeira entrevista¹³ teve como objetivos: verificar o que pensavam as professoras em relação ao trabalho com a oralidade no ciclo de alfabetização e como estas orientam sua prática de ensino do oral; conhecer (de modo inicial) as práticas de ensino de oralidade das professoras alfabetizadoras; compreender como se deu a participação das docentes no processo de escolha do livro didático e suas impressões sobre esse material. As entrevistas dessa etapa foram todas realizadas através de chamada de vídeo via whatsapp (com exceção de P7 e P9 que foram presenciais).

A segunda entrevista¹⁴ teve como objetivos: aprofundar a discussão já iniciada sobre o trabalho com oralidade em sala de aula, através da análise da professora de atividades do livro didático em uso; identificar a relevância do livro didático no trabalho com a oralidade; conhecer a opinião das professoras em relação ao livro didático e o uso que elas fazem desse material para ensinar oralidade. As atividades discutidas nas entrevistas foram pré-selecionadas por nós e serão analisadas no capítulo 4. Nessa etapa, as entrevistas foram realizadas pelo Google Meet, onde foi possível a projeção das atividades para as professoras, para que realizássemos juntas a leitura de cada uma delas e a análise por parte da docente. Após a finalização das entrevistas, realizamos a transcrição e organização dos dados, para seguirmos com a análise, esses dados foram organizados em quadros e categorias.

Para orientar nossa análise construímos um quadro de estratégias de ensino de oralidade (ver apêndice E) a partir das dimensões de ensino do oral, já discutidas nesse trabalho (LEAL, BRANDÃO; LIMA, 2012; SOUZA, 2015). Essas estratégias nos auxiliaram a identificar quais dimensões são mobilizadas pelas professoras ao trabalhar o oral, observando quais são mais facilmente identificadas pelas docentes

¹³ Ver roteiro no Apêndice A

¹⁴ Ver roteiro no Apêndices B, C e D.

e quais passam despercebidas na maioria das vezes, haja vista que, o professor em algumas situações não verbaliza a dimensão tal qual esperamos, mas menciona elementos importantes que nos ajudam a identificá-la, confirmando assim o trabalho com ela.

4.2 Análise Dos Dados

Os dados obtidos por meio das técnicas acima mencionadas foram analisados com o apoio da análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011), consiste em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: a comunicação (BARDIN, 2011, p. 37).

Assim, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos ordenados e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa análise pode ser uma análise dos significados, por exemplo, a análise temática, ou dos significantes, como na análise lexical ou na análise dos procedimentos.

Nossa análise foi desenvolvida por meio de recorte do conteúdo por temas (análise temática categorial) e envolveu, adotando uma perspectiva qualitativa e quantitativa, como citado anteriormente, as etapas indicadas por Bardin (2011): pré-análise, análise do material (codificação e categorização da informação) e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Nesse sentido, realizamos, uma organização e leitura inicial dos dados, tal como proposto por Bardin (2011). Essa “leitura flutuante”, como a própria autora aponta, consiste em “estabelecer contato com os documentos a analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126). Aos poucos a leitura foi se tornando mais precisa e assim definimos as primeiras categorias de análise dos nossos dados: “a categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2011, p. 148). Realizamos, assim, uma das primeiras tarefas do pesquisador, que consiste em “efetuar um recorte dos conteúdos em elementos que

ele [o pesquisador] poderá em seguida ordenar dentro de categorias” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 2).

Na análise da coleção didática “Ápis Língua Portuguesa”, as categorias construídas se basearam nas dimensões de ensino propostas por Leal, Brandão e Lima (2012) e Souza (2015), conforme já mencionado:

1. Situações informais de interação oral;
2. Valorização de textos da tradição oral;
3. Relações entre fala e escrita;
4. Variação linguística;
5. Produção e compreensão de gêneros orais.

A partir dessas dimensões/categorias, foram organizadas as atividades dos LDs, de acordo com suas propostas e características e construídos quadros com o quantitativo de atividades que se “enquadravam” em cada dimensão. Vale ressaltar que uma mesma atividade pode abarcar mais de uma dimensão, essa separação tem apenas fins didáticos em nossa pesquisa, mas na prática (em atividades e sala de aula) elas são fluídas e flexíveis. Com relação aos dados que emergiram das entrevistas com as professoras, as categorias foram organizadas a partir dos objetivos específicos do bloco 2:

1. Concepções de ensino de oralidade das professoras alfabetizadoras e recursos utilizados nesse trabalho;
2. Impressões docentes sobre o uso do livro didático no ensino de oralidade nas turmas de 1º a 3º ano.

Organizamos as falas docentes nessas duas categorias e as analisamos. No entanto, na categoria 2, voltada para as impressões das professoras sobre as atividades do livro didático, nós retomamos a discussão a partir das dimensões de ensino do oral, exploradas no capítulo 4. Pois, ao apresentarmos a análise das professoras em relação a algumas atividades presentes na coleção Ápis Língua Portuguesa, foi necessário deixar claro a compreensão das professoras em relação as diferentes dimensões de ensino de oralidade e como elas aparecem ou não em suas falas e no manual didático analisado, de modo a refletirmos sobre quais

categorias emergem na análise do livro didático e são identificadas nas falas das professoras e assim fazemos um cruzamento com esses dados.

5 O ENSINO DE ORALIDADE NA COLEÇÃO “ÁPIS LÍNGUA PORTUGUESA”

Os objetivos deste trabalho encontram-se organizados em dois blocos, o primeiro, destina-se a análise de uma coleção de livro didático para as turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, tendo como objetivos: identificar as atividades voltadas para o ensino do eixo oralidade em livros didáticos do 1º a 3º ano, de acordo com seus objetivos e dimensões de ensino do eixo; analisar a progressão das atividades propostas para o ensino do oral nos três livros da coleção selecionada.

Conforme descrito na metodologia, nossa pesquisa foi realizada no município de Caruaru, desse modo, analisamos a coleção de livros didáticos adotada por este município para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a coleção escolhida foi a “Ápis Língua Portuguesa” de Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, da Editora Ática. Neste capítulo apresentaremos e discutiremos os resultados da análise dessa coleção didática no que se refere ao eixo oralidade.

Iniciaremos nossa análise apresentando a coleção de modo geral, através de quadros que demonstram a quantidade de atividades de oralidade por volume e no total da coleção, e que apresentam as dimensões de ensino do oral mais trabalhadas e os tipos de atividades mais comuns, além dos gêneros orais abordados em cada ano. Apresentaremos e discutiremos o espaço dado a oralidade por dimensões de ensino, analisando mais detalhadamente algumas das atividades propostas.

5.1 Visão Geral da Coleção

O manual do professor da coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, inicia apresentando os princípios e fundamentos teóricos que nortearam a elaboração dos cinco volumes de livros didáticos, em seguida, são discutidos a estrutura geral da proposta de trabalho da coleção, os princípios do processo de alfabetização na qual a coleção se fundamenta, reflexões sobre avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e orientações específicas para cada ano.

Assim como todas as outras coleções avaliadas pelo PNLD 2019, a coleção “Ápis Língua Portuguesa” está alinhada ao desenvolvimento de práticas e conteúdos expressos na 3ª versão da BNCC apresentando assim, cada objeto

de conhecimento e habilidades a serem exploradas ao longo das diferentes unidades. No que concerne aos fundamentos teóricos que estruturam a coleção, o gênero/texto ganha centralidade nas práticas de linguagem (falar/ouvir, ler/escrever) e se vincula a várias áreas de atuação e situações comunicativas: cotidiana, literária, de divulgação científica e jornalística.

De acordo com Trinconi, Bertin e Marchezi (2017) a estrutura da coleção se organiza em torno dos gêneros textuais, pois se pretende assegurar ao máximo possível a vivência dos alunos com textos de circulação social real. Com relação aos eixos de ensino, segundo as autoras: no eixo **leitura** o texto é o centro das práticas de linguagem em suas várias modalidades (verbal, visual, gestual, sonoro), sendo contextualizados em situações de comunicação reais, tendo a leitura como tema central das práticas de ensino de Língua Portuguesa (compreensão, interpretação, fluência, apropriação e produção de textos), além das práticas para fluência em leitura na construção da autonomia do leitor.

No eixo **escrita** são enfatizadas estratégias para a organização de propostas de produção de textos de diferentes gêneros textuais com proficiência; diferentes objetivos de escrita, escolhas de registros, adequação de linguagem e estilo, revisão e reescrita. O eixo **conhecimentos linguísticos e gramaticais** busca a consolidação do sistema alfabético para que o aluno compreenda e se aproprie dos princípios básicos que regem o nosso sistema de escrita, contemplando ainda a reflexão sobre conteúdos linguísticos e gramaticais (semânticos, sintáticos e morfológicos) que auxiliem na apropriação de recursos e estratégias para a leitura, escrita e usos da língua falada.

Já o eixo **educação literária** foca na formação do leitor literário, predispondo-o para a fruição e apreciação de textos literários tanto na cultura local quanto na literatura universal. No que se refere ao eixo **oralidade**, foco desta pesquisa, as propostas apresentadas são de atividades que envolvam os alunos em situações reais de intercâmbio oral, além do desenvolvimento de práticas em que eles possam participar de atividades diversas de fala e de escuta (tanto em situações formais quanto informais).

Com relação a avaliação desse último eixo no PNLD, A *Coleção Ápis* Língua Portuguesa foi aprovada anteriormente nas edições 2013 e 2016 para os anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a resenha do Guia 2013, nos livros de 1º a 3º anos, a oralidade é contemplada principalmente em

atividades de conversa entre alunos sobre a temática de textos, na seção “Conversa em Jogo”. Sendo assim, a oralidade aparece, quase sempre, como parte da atividade de leitura, carecendo de atividades de planejamento dos gêneros orais e discussão, no plano textual, de questões vinculadas à estrutura desses gêneros (BRASIL, 2012). A resenha da edição 2016 do Guia também aponta o trabalho com oralidade limitado a conversas entre alunos e discussões em sala de aula. Segundo o documento, o ensino do oral passa a ser mais sistemático a partir do 2º ano, na seção “Prática de oralidade”, que apresenta planejamentos adequados para o uso da linguagem oral em situações significativas. Não parece haver mudanças no modo de abordagem do trabalho com oralidade entre os anos de 2013 e 2016.

O Guia 2019, no entanto, traz mais detalhes de como acontece esse trabalho, de acordo com o documento, a coleção apresenta algumas atividades que oportunizam a produção de textos orais como apresentação de cantigas, organização de sarau para declamar poesias, brincadeiras com jogos de palavras, exposição de trabalhos, debate oral, roda de relato, reconto de histórias, entre outros. Ainda segundo o Guia, são aspectos contemplados na coleção: a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros, a orientação e a discussão quanto à escolha do registro de linguagem adequado à situação comunicativa, orientação para a retextualização, orientação para a entonação, dentre outros. Há no final da resenha a orientação de que o professor deve ampliar as propostas de uso da linguagem oral, aprofundando-se em aspectos como a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros, bem como nas instruções relacionadas às regras de conduta, postura, variação estilística e entonação adequadas para cada gênero.

A coleção se organiza em cinco volumes. De acordo com suas autoras os dois primeiros volumes enfatizam a inserção do aluno em práticas sociais letradas de forma mais lúdica e participativa, o terceiro volume, aumenta o grau de complexidade desses processos iniciados nos volumes anteriores, preparando-os para o quarto e quinto volume que intensifica os exercícios das habilidades de leitura e de escrita, bem como a reflexão sobre fatos linguísticos mais complexos.

Como já mencionado, analisaremos apenas os 3 primeiros volumes da coleção, destinados as turmas de Alfabetização. Os volumes se organizam por unidades, cada uma dessas unidades representa uma sequência didática estruturada em torno de um gênero textual que servirá de base para as atividades apresentadas. O quadro 6 apresenta a organização da coleção em relação ao número de unidades por volume:

Quadro 6 – Ápis Língua Portuguesa – Unidades

Ano	1º ano	2º ano	3º ano
Unidades	22 unidades	12 unidades	12 unidades

Fonte: Coleção Ápis Língua Portuguesa (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

De acordo com as autoras da coleção os volumes não foram organizados com um mesmo número de unidades, devido a alguns fatores, como por exemplo, a especificidade do trabalho com a alfabetização e letramento nos dois primeiros anos; o aumento gradual da capacidade dos alunos no desenvolvimento das atividades; e, o aumento gradativo do tamanho e da complexidade dos textos (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). Em cada unidade de cada volume da coleção são indicadas, no Manual do Professor, as principais habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que serão desenvolvidas. Essas unidades são organizadas por seções que atendem aos diferentes eixos de ensino, como podemos observar no quadro 7, onde são descritas algumas das seções que compõem a coleção.

Quadro 7 – Coleção Ápis – Língua Portuguesa – Seções

Eixo de Ensino	Seções	Descrição
Leitura	Interpretação do Texto	Seção destinada a leitura e compreensão de textos, envolvendo as estratégias de leitura. Ao longo dos volumes há uma gradação da predominância de questões de localização de informações e inferências simples, para níveis mais complexos de inferências
	Hora de Organizar o que estudamos (a partir do 2º ano)	Mapas conceituais que estruturam o conceito do gênero estudado e dos elementos principais que o estruturam sob a forma de esquema
	Aí Vem...	Textos, em geral, do mesmo gênero estudado na unidade, apresentados para fruição e ampliação do universo textual do aluno.
	Tecendo Saberes	Ampliação de conhecimentos que favorecem as relações interdisciplinares e à ampliação do repertório cultural do aluno.
	Sugestões de...	Sugestões de leitura, de áudios e vídeos relacionados ao gênero estudado.
	Projeto de Leitura	Projeto de trabalho proposto para ser desenvolvido coletivamente com base em textos da antologia que consta no final do livro do aluno.
Oralidade	Prática de Oralidade – Conversa em jogo	Momento em que os alunos podem conversar e/ou debater sobre um tema motivado pelo texto da unidade, com a finalidade de: favorecer a iniciação dos usos públicos da linguagem; desenvolver a autoconfiança do aluno ao ter sua

		palavra ouvida e respeitada; desenvolver habilidades necessárias a convivência em grupo e produzir “combinados” para organização dos momentos de fala e escuta (esperar a vez de falar, ouvir com atenção, respeitar ideias alheias, falar de forma clara, entre outros)
Escrita	Produção de Texto	Traz propostas de produção de textos, vinculados ao gênero textual em foco nas unidades, com a finalidade de: favorecer que o aluno se aproprie de “modelos” de expressões escritas, representados por diversos gêneros textuais; favorecer o desenvolvimento da expressão escrita como palavra pessoalizada, tornando-se hábil em registrar suas ideias, opiniões, sentimentos e lembranças; alternar produções orais e escrita, individuais, em grupos e coletivas; dentre outros.
Conhecimentos Linguísticos e gramaticais	Língua: usos e reflexão	Refletir sobre fatos linguísticos nos textos, para melhor compreensão das escolhas de linguagem; refletir sobre os usos da língua no dia a dia; fazer uso mais eficiente de recursos que a língua portuguesa dispõe; conhecer variedades de linguagem que são mais adequadas a determinadas situações: formais, informais, familiares; dentre outros
	Palavras em jogo	Apresentação, sistematização e consolidação do sistema de escrita alfabética, bem como das formas notacionais, preparando o aluno para melhor assimilação do sistema de convenções da escrita e regularidades ortográficas.

	Memória em Jogo	Composta por textos curtos: parlendas, trovas, trava-línguas, trechos de poemas, trechos de letras de música, entre outros. É proposto ao aluno um texto para leitura e memorização com a finalidade de: estimular o exercício da memória escrita; estimular o uso de hipóteses e de convenções da escrita: relação fala/escrita, representação fonema/grafema, espaçamento, uso de representações gráficas etc.; favorecer práticas de reescrita de textos, dentre outros.
--	-----------------	---

Fonte: Elaboração nossa a partir de Trinconi, Bertin e Marchezi (2017)

A organização das seções nos dá uma ideia inicial de quais eixos são priorizados ao longo desta coleção, sendo eles os eixos de Leitura e Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais. O eixo de oralidade possui apenas uma seção específica, mas é explorado timidamente em algumas seções destinadas a outros eixos, como as seções “Língua: usos e reflexão” e “Memória em Jogo” por exemplo. A seguir, exploramos de modo mais específico o espaço da oralidade nos três primeiros volumes da coleção.

5.2A oralidade na Coleção “Ápis – Língua Portuguesa”

Há em cada unidade da coleção, uma seção específica, intitulada “Prática de Oralidade”, que tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de atividade orais, de caráter mais espontâneo, recorrentes na sala de aula. Essa seção tem como fundamento: o exercício do oral espontâneo e da escrita oralizada, apresentando também atividades para gêneros orais mais específicos; o trabalho com práticas orais de linguagem também voltadas para gêneros da comunicação pública formal (conversas, discussões sobre temas específicos, apresentações de leituras feitas, dentre outros), desde os anos iniciais com ampliação gradativa para situações com prevalência de aspectos mais formais de uso da língua (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

No manual do professor é enfatizado que o docente tem um papel essencial de mediação no desenvolvimento das atividades dessa seção, bem como de sua subseção, intitulada “Conversa em Jogo”, que consiste em momentos em que os alunos podem conversar e/ou debater sobre um tema motivado pelo texto da unidade, com diferentes finalidades: desenvolver habilidades necessárias para a convivência em grupo (momentos de fala e escuta atenta), favorecer a iniciação dos usos públicos da linguagem, desenvolver autoconfiança do aluno ao ter sua palavra respeitada, dentre outras. Há ainda a orientação para o trabalho com gêneros orais (relatos, notícias faladas, exposição oral, dramatização, jogral), atividades que envolvem o oral espontâneo e expressivo (canto, recitação, conversação), oralização da escrita e atividades de retextualização.

Além das atividades na seção “Práticas de Oralidade”, algumas habilidades orais são exploradas em propostas que envolvem a escuta e a compreensão de textos presentes em outras seções (ligadas a outros eixos) e

em diferentes situações reais de interlocução como por exemplo, nos momentos de interação professor/aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Ao analisar os livros, buscamos identificar e comparar as atividades propostas para o ensino do oral. O quadro 8 traz o quantitativo de atividades de oralidade em toda a coleção.

Quadro 8 – Quantidade de Atividades no Eixo da Oralidade

Ano	1º Ano	2º Ano	3º Ano	TOTAL
Número de Atividades	79	77	84	240

Fonte: Elaboração nossa.

Com relação ao número de atividades proposta a cada ano, podemos identificar um equilíbrio ao longo de toda a coleção. Após identificarmos e contabilizarmos essas atividades, as classificamos de acordo com as dimensões do ensino de oralidade, inspiradas pelos trabalhos de Souza (2015) e Leal, Brandão e Lima (2012) e conforme descrito na metodologia. Desse modo, foi possível obter um panorama geral da quantidade de atividades voltadas para o ensino do oral na coleção, o que nos permitiu mapear quais as dimensões do ensino desse eixo eram priorizadas.

Na coleção em tela o trabalho com o oral, enfatiza basicamente as situações de conversa informal sobre temas diversos que objetivam desenvolver nos alunos habilidades referentes a constituição de sua identidade psicossocial, valores, atitudes e comportamentos. Outras atividades promovem situações de aprendizagem em relação a regras de convivência em sala de aula (escutar com atenção e compreensão instruções orais, respeitar acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula, etc.), características da conversação espontânea (respeito aos turnos de fala, escuta atenta, uso de fórmulas de cortesia: por favor, obrigado, com licença, dentre outros), identificação de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) e trabalho com gêneros orais (exposição oral, instruções, reconto de histórias, entre outros). No quadro 9, apresentamos o quantitativo de atividades que trabalham com oralidade ao longo da coleção, as organizamos por dimensões de ensino.

Quadro 9 – Total de Atividades por Dimensão do Ensino da Oralidade

Dimensões	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL	%
Situações informais de interação oral	49	40	41	130	54%
Valorização de textos da tradição oral	17	16	7	40	16%
Relações entre Fala e Escrita	9	14	23	46	19%
Variação Linguística	-	1	8	9	4%
Produção e Compreensão de gêneros orais	4	6	5	15	7%
TOTAL	79	77	84	240	100%

As atividades que promovem momentos de conversa informal em sala de aula são as mais priorizadas pelos manuais didáticos (MARCUSCHI, 2005; LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012; SOUSA-MACHADO, 2013; WINCH, 2014), na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” elas constituem cerca de 54% das atividades destinadas ao trabalho com o oral. Consideramos atividades que contemplam essa dimensão de ensino, aquelas que promovem diferentes situações sociais em que a oralidade está presente de modo informal: pedir informações, dar recados, elaborar avisos, ou seja, atividades que possibilitem as crianças o uso contextualizado da linguagem oral mediante formas comuns de se iniciar uma conversação, fazer pedidos, perguntas, expressões de cortesia.

O fato é que apesar de muito criticadas, as situações de uso do oral informal e cotidiano também podem contribuir com o ensino de oralidade, a depender da mediação docente, principalmente no Ciclo de Alfabetização, pois para interpretar o que ouve e responder perguntas com clareza, a criança precisa ter pensamento organizado e linguagem oral desenvolvida. Para isso, é necessário que a criança participe de situações autênticas de comunicação, em que seja estimulada a falar e a organizar suas ideias antes de transmiti-las.

Atividades que promovam momentos de interação informal podem, por exemplo, levar os alunos a desenvolver a capacidade de argumentação para defender seu ponto de vista, além de contribuir para momentos de escuta atenta e respeito a fala do colega. Expressando-se oralmente, a criança amplia seus horizontes de comunicação, exercita o pensar, socializa-se, organiza o pensamento interpreta o mundo, expõe ideias, debate opiniões, expressa sentimentos e emoções, comunica-se com facilidade (CHAER, GUIMARÃES, 2012). Essas atividades encontram-se equilibradas nos três volumes analisado,

numa média de 40 (quarenta) atividades por volume, como exposto no quadro 10.

Em muitas situações, as crianças já chegam à escola encantadas por cantigas populares, canções de ninar, narrativas de lendas urbanas e folclóricas, fábulas, provérbios, adivinhações, anedotas, dentre tantas outras manifestações orais da cultura popular, pois a oralidade é parte vital na transmissão desse tipo de cultura. Nesse sentido, a dimensão do ensino de oralidade que promove a valorização de textos da tradição oral está relacionada as atividades de socialização desses textos que compõem o universo infantil, inserindo as crianças no mundo da oralidade e mostrando a importância de tais textos para a manutenção de diversas culturas. Essa dimensão abrange 16% das atividades de oralidade da coleção “Ápis – Língua Portuguesa”.

Permitir que parlendas, trava-línguas, cantigas e fábulas permeiem o cotidiano da sala de aula é positivo no trabalho com o oral, pois as crianças terão a oportunidade de conhecer essa herança cultural ao mesmo tempo em que elas mesmas podem trazer elementos de seu convívio comunitário e familiar. Ao observar o quadro 9, podemos perceber que esse tipo de atividade é mais comum nos volumes destinados ao 1º e 2º ano. Na seção seguinte mostraremos como tais atividades estão intimamente relacionadas ao processo de alfabetização das crianças.

A dimensão de ensino “relações entre fala e escrita” envolve 19% das atividades de oralidade da coleção em tela. Conforme já mencionado, em toda produção discursiva há uma imbricação entre fala e escrita, mesmo que tenhamos impressão de que estamos “apenas falando” ou “apenas escrevendo”, pois ambas são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 16). Desse modo, a relação entre fala e escrita se dá em um *continuum* de práticas e de gêneros, de forma que algumas práticas, apesar de serem orais, são influenciadas pelo escrito e vice-versa (MARCUSCHI, 2010; MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Sendo assim, é objetivo dessa dimensão explorar esse *continuum* entre fala e escrita onde ambas se relacionam em diferentes níveis. É fundamental que as crianças percebam as semelhanças entre alguns gêneros orais e escritos. Essa dimensão

é explorada com mais sistematicidade no livro do 3º ano, aparecendo em poucas situações nos volumes dos anos anteriores.

A reflexão sobre a fala e suas variações é um aspecto importante a ser explorado no ensino de oralidade, no entanto, a variação linguística é sem dúvidas a dimensão menos trabalhada ao longo de toda a coleção, abarcando apenas 4% das atividades. É objetivo dessa dimensão, discutir a natureza dinâmica e multivariada da expressão oral, bem como combater o preconceito linguístico ao refletir com as crianças sobre as diferentes formas dialetais e sobre os fatores que provocam as diferenças desses modos de falar. A dimensão é pouco explorada em todos os volumes, e ao observarmos o quadro 9 percebemos que não há atividades dessa dimensão no 1º ano, ganhando um certo espaço somente a partir do 3º ano.

Na dimensão que contempla a produção e compreensão de gêneros orais, o foco está em atividades que desenvolvam habilidades bastante variadas, que de acordo com Leal, Brandão e Lima (2012) vão desde o desenvolvimento de atitudes de respeito a fala do outro, monitoramento do seu próprio tempo de fala, escuta atenta ao que o outro diz, até conhecimentos e habilidades relativos à forma composicional de gêneros complexos, como seminários, notícias orais ou debates regrados, além dos conhecimentos relativos aos papéis desempenhados pelos envolvidos em uma determinada situação de comunicação, como por exemplo, em um júri.

Esse contínuo também compreende as variações de formalidade e tipos de relações que se estabelecem entre os falantes, partindo das conversas mais informais aos gêneros formais e públicos, de modo que, a expressão oral das crianças seja estimulada, favorecendo o desenvolvimento de capacidades de uso da língua em diferentes contextos e situações. E certos conhecimentos e habilidades só podem ser desenvolvido a partir de um trabalho organizado de “reflexão sobre as práticas de linguagem, planejamento do discurso oral e avaliação de textos orais” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 20). Essa dimensão também é pouco explorada na coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, abrangendo apenas 7% das atividades do eixo oralidade, com pouca recorrência nos três volumes.

Esses dados nos revelam que ainda é comum, pelo menos na coleção em tela, que as atividades de uso do oral informal sejam aquelas mais priorizadas, em detrimento do trabalho com outras dimensões que exijam mais planejamento para a sua realização. Sendo assim, percebemos o quão relevante é considerar as situações de interação informal como uma dimensão desse ensino, é necessário, no entanto, ampliar as orientações dadas no manual do professor para conduzir esses momentos de conversa, de modo a aprofundar tais orientações para que o trabalho não fique superficial, pois, se bem conduzido pode mobilizar algumas habilidades importantes para outras dimensões mais formais de uso do oral, desse modo, esse trabalho pode ser a base para que outras dimensões sejam exploradas já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas seções seguintes, analisaremos com mais profundidade alguns exemplos das atividades propostas nos três volumes.

5.3 Situações Informais de Interação Oral

Na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” as “situações informais de interação oral” atingem cerca de 54% das atividades propostas. São conversas variadas: sobre diferentes temas, para interpretação textual, para a resolução de atividades ou até para sintetizar a aprendizagem sobre o conteúdo da unidade, tais atividades situam-se inclusive em outros eixos de ensino como leitura e escrita, por exemplo, mas ocorrem de forma oral. Concebemos que tais atividades são comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devido ao perfil das crianças nesse nível de escolarização, pois ainda estão iniciando e/ou consolidando o processo de aquisição da escrita e devem ser estimuladas a se expressar também por meio da fala. No quadro 10, são apresentados os tipos de atividades que contemplam “Situações Informais de Interação Oral” na coleção em tela.

Quadro 10 – Atividades de Situações Informais de Interação Oral

Atividades	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Conversa sobre o tema	28	22	25	75
Conversa com colegas para realização de atividades	21	18	16	55
TOTAL	49	40	41	130

Identificamos dois tipos de atividades que envolvem essa dimensão ao longo de toda a coleção “Ápis – Língua Portuguesa”. As atividades que promovem “conversas sobre o tema” são a maioria nessa dimensão e situam-se principalmente na subseção “Conversa em Jogo”, onde são discutidas questões referentes ao tema central de cada unidade. A seguir apresentamos alguns exemplos desse tipo de atividade.

Exemplo 1

Conversa em Jogo: Famílias Diferentes

- ❖ Ouça mais uma vez este trecho da letra de canção

Tantas famílias, tão diferentes

Famílias com pouca, com muita gente.

O texto fala de famílias de vários tipos. Sua família é parecida com alguma delas? Ou é bem diferente? Fale sobre sua família e, depois, ouça com atenção o que os colegas têm a dizer. (1º ano, p. 51)

Exemplo 2

Conversa em Jogo

- ❖ *Alimentação saudável.* Você gosta de frutas, legumes e verduras? De quais? Por quê? Costuma comer esses alimentos? Em sua opinião, é importante ingerir frutas, legumes e verduras? Por quê? (2º ano, p. 199 – grifo do autor)

Os exemplos acima foram retirados da seção “Prática de Oralidade” dos livros do 1º e 2º ano. Ambas têm como objetivo estimular que as crianças falem livremente sobre temas pré-definidos, de modo que elas consigam se comunicar de forma clara, objetiva e tenham atitudes de respeito a fala do colega. No exemplo 1 a atividade já aponta a necessidade da escuta atenta ao solicitar que as crianças ouçam com atenção o que os colegas têm a dizer, enfatizando que elas devem falar, mas também precisam ouvir atentamente os pares. Essa é uma atividade interessante para crianças do 1º ano que em muitas situações ainda não desenvolveram a habilidade de se concentrar para ouvir o que os colegas falam. Outras habilidades ainda podem ser ensinadas com essas situações de conversa, como por exemplo, aguardar sua vez de falar, organizar a fala de forma clara e coerente, dentre outras.

A mediação do professor na condução de tais conversas é importante para o desenvolvimento dessas habilidades. No manual do professor, as autoras sugerem que o docente elabore junto com as crianças um quadro de combinados com regras que devem ser seguidas nas situações de conversa coletiva (falar em voz alta para que todos possam escutar, ouvir com atenção a fala dos colegas, não interromper, respeitar as ideias dos colegas etc.) e que esse quadro seja fixado em algum lugar visível na sala de aula para que o mesmo possa ser retomado em outros momentos. É sugerido ainda que o professor ressalte atitudes e posturas por parte das crianças, como por exemplo, levantar a mão para solicitar a fala. Essas proposições contemplam uma das habilidades da BNCC que é voltada as “regras de convivência em sala de aula”, que propõe a escuta atenta e compreensiva de instruções orais e combinados que organizam a convivência em sala de aula.

Ainda com relação as orientações do manual do professor, no exemplo 1 é pedido ao professor que estimule os alunos a falarem livremente sobre suas configurações familiares associando a discussão ao texto lido no início da unidade (letra de canção com o tema família), essa atividade deve ser utilizada para reforçar os “combinados” que organizam e deixam a vivência em sala de aula mais harmônica. O exemplo 2 possui objetivos semelhantes, no entanto, para além dos “combinados” é solicitado ao professor que oriente os alunos a expor suas opiniões e relatar experiências. Essas orientações estão presente no manual do professor, mas não são explicitadas no enunciado das atividades, fazendo com que seja necessário um movimento maior por parte do docente na orientação e condução da atividade com as crianças.

Há, ainda, as “conversas com os colegas para a realização de atividades”, aqui os alunos conversam sobre o conteúdo trabalhado de modo que consigam em duplas ou grupos responder as atividades, em algumas propostas a resposta final é escrita, em outras toda a atividade é realizada oralmente. Essas atividades também não estão localizadas na seção “Prática de Oralidade” e sim distribuídas em seções destinadas a outros eixos, no entanto, mesmo não tomando o oral como foco central da atividade, envolvem a oralidade e suas especificidades pois exigem dos alunos, por exemplo, a exposição oral e justificativa de opiniões, e desse modo, é possível garantir a aprendizagem de algumas habilidades orais, à medida que se trabalha com outros eixos.

No entanto, para além das atividades que envolvem o oral em situações informais de comunicação, existem outras dimensões de ensino de oralidade que trabalham esse eixo de modo mais específico e autônomo e que garantem o ensino-aprendizagem de outras habilidades importantes de oralidade, não se limitando ao trabalho integrado com outros eixos. É fundamental que as atividades do eixo oralidade se organizem de maneira que os alunos transitem das situações mais informais e cotidianas que já dominam ao entrar na escola a outras mais formais e públicas, para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las (CHAER; GUIMARÃES, 2012). É sobre essas outras dimensões que trataremos a seguir.

5.4 Valorização de Textos da Tradição Oral

Diferentes conhecimentos permanecem através dos tempos por meio de diversos gêneros orais, utilizados pelas pessoas para interagirem com as novas gerações e com os que fazem parte de seu convívio, “se as crianças tomam consciência disso, elas passam a valorizar mais aqueles com os quais convivem e, conseqüentemente, a se valorizar mais” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 17).

Na coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, esses textos são priorizados nos dois primeiros volumes. Os gêneros de tradição oral são apresentados ao longo das unidades para apreciação e recitação, na maioria dos casos, após a recitação há um trabalho com a apropriação da escrita, pois os sons e jogos com as palavras contribuem significativamente no trabalho com o sistema de escrita alfabética (SEA) e desenvolvimento da consciência fonológica.

Acreditamos que essa ênfase em textos de tradição oral no 1º e 2º ano acontece por serem textos curtos e de fácil memorização para as crianças, além de serem lúdicos, pois como a rima e a sonoridade são muito exploradas, costuma haver uma resposta positiva por parte do público infantil, o que contribui bastante com o processo de Alfabetização.

Compreendemos que tais textos em livros de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental tenham ênfase nos eixos de análise linguística e leitura, devido ao perfil dessas turmas, onde o foco está na apropriação do SEA e/ou na consolidação da Alfabetização, no entanto, esses textos também podem e devem ser utilizados no eixo oralidade, de modo a contribuir tanto com a

valorização de práticas culturais, quanto na vivência de situações diversas de interação. As atividades de “Valorização de Textos da Tradição Oral” na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” estão dispostas no quadro 11.

Quadro 11 – Atividades de Valorização de Textos da Tradição Oral

Atividades	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Recitação de parlendas, quadrinhas, quadras, trava-línguas, dentre outros	16	14	5	35
Valorização da oralidade na transmissão de valores e conhecimentos de um povo	1	2	2	5
TOTAL	17	16	7	40

O primeiro conjunto de atividades consiste na recitação e apreciação de textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhações, cantigas etc) muitas vezes já conhecidos pelas crianças. Essas atividades têm como finalidade trabalhar a articulação das palavras e estimular o desenvolvimento das habilidades de recitar textos da tradição oral com entonação e emotividade, reconhecendo em textos diversificados as rimas, sonoridades, jogos de palavras, dentre outros, de modo a fortalecer a dimensão lúdica desses textos e contribuir com o processo de alfabetização das crianças (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

Essas atividades também têm um caráter diagnóstico: ao incentivar a escrita espontânea de textos conhecidos pelas crianças é possível identificar o estágio de escrita em que os alunos se encontram (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), de modo geral, as atividades com textos de tradição oral são encontradas nas seções “Memória em Jogo” e “Prática de Oralidade”. Os exemplos a seguir ilustram os tipos de atividades mais comuns nessa dimensão.

Exemplo 3

Memória em Jogo

❖ Leiam juntos esse trava-língua:

Com J

Juliana junta jabuti, jacaré, jararaca.

No jardim de Juliana

O jacaré joga com o jabuti

E janta com a jararaca

(Bartolomeu Campos de Queirós. De letra em letra. São Paulo: Moderna, 2004. p. 13)

- Vamos memorizar o trava-língua.
- Treinem para ver quem fala mais rápido sem esquecer nem tropeçar nas palavras!
- Registrem como souberem na página 264.

(1º ano, p. 147)

Exemplo 4

Prática de Oralidade

Cantiga bem Cantada

- ❖ Organizem-se em grupos e pesquisem uma cantiga popular. Combinem como vão apresentá-la aos colegas. Usem gestos, palmas e movimentos. Ensaiem e caprichem na apresentação.

(2º ano, p. 23)

Exemplo 5

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Roda de Adivinhas – o que é? O que é?

1. Pense em uma adivinha que você conhece ou pesquise uma nova. Depois anote-a em uma folha de papel e siga as instruções abaixo:
 - Não se esqueça de que a adivinha deve ter alguma dica para que seus ouvintes possam chegar à resposta.
 - Um aluno de cada vez vai ler a adivinha em voz alta de tal forma que aguace a curiosidade dos colegas e os desafie a decifrar algo. Na sua vez, leia de modo claro, com pausas e expressividade, e veja se os colegas conseguem descobrir a resposta da sua adivinha
2. Com os colegas prepare um mural em que as adivinhas serão colocadas para que todos possam conhecê-las.

(3º ano, p. 17)

O exemplo 3 pertence ao livro do 1º ano e se encontra na seção “Memória em jogo” que é composta por textos curtos (parlendas, trava-línguas, trovas, trechos de poemas, trechos de letras de música, dentre outros pertencentes ou não a cultura popular) e tem como objetivos: estimular o exercício da memória na escrita; instrumentalizar o professor para analisar o estágio de escrita que o aluno se encontra e assim elaborar intervenções; favorecer a prática de reescrita

de textos; favorecer práticas relacionadas ao desenvolvimento da psicomotricidade: dançar, bater palmas, acompanhar o ritmo com o corpo, envolver a gestualidade e outros movimentos corporais associados aos sons e significados dos textos, dentre outros (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017), como podemos perceber, não se trata de uma seção destinada ao trabalho com o oral, pelo contrário, o foco está no desenvolvimento da escrita, e a atividade explicita isso ao solicitar que as crianças registrem de modo livre o trava-línguas em outra página do livro.

No entanto, a forma como a atividade apresentada no exemplo 3 for desenvolvida pode levar o aluno a valorizar textos da tradição oral por exemplo, ao ser estimulada a recitar o trava-língua com clareza e rapidez, a criança é envolvida pelo jogo verbal que é característico deste gênero. Após a leitura do trava-língua “Com J” é solicitado as crianças que o memorizem e treinem para desafiar os colegas, acreditamos que esse momento pode possibilitar ao professor ou professora trabalhar habilidades de oralidade: melhoria da comunicação, expressão oral, fluência e entonação, além de permitir as crianças reconhecer rimas, sonoridades, jogos de palavras, expressões, comparações, dentre outros.

No exemplo 4 a atividade encontra-se na seção “Prática de Oralidade”. Essa atividade compõem a unidade 1 do livro do 2º ano que trata do gênero “cantiga popular”, nesta unidade há a apresentação do gênero e atividades de interpretação dele. Nas orientações do manual do professor afirma-se que “as cantigas populares são textos curtos, fáceis de memorizar, passados oralmente de geração em geração [...] pela repetição das estruturas, pelo ritmo e pela ludicidade possibilitam ajudar os alunos em seu esforço de ler” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 20), desse modo, ao longo da unidade o foco com as cantigas populares está na consolidação da Alfabetização.

Entretanto, ao solicitar que as crianças se reúnam em grupos, pesquisem cantigas e combinem uma forma de apresentação, esta atividade além de promover um momento de descontração, estimula a troca entre os alunos, a negociação e aceitação das opiniões do outro. Esse momento de pesquisa permitirá que as crianças ampliem seus conhecimentos em relação as cantigas populares o que pode contribuir para uma maior valorização desse gênero oral. O final da atividade sugere a apresentação das cantigas, o que envolve aspectos

paralinguísticos (qualidade da voz, elocução e pausas) e cinésicos (atitudes corporais e gestos) ao sugerir que as crianças usem gestos, palmas e movimentos.

O exemplo 5 traz uma atividade também localizada na seção “Prática de Oralidade” e que consiste numa roda de adivinhações, mais uma vez há certo foco da atividade na produção escrita das crianças, pois é solicitado que as crianças escrevam e depois leiam as adivinhações, no entanto, sabemos que as crianças do 3º ano podem saber inúmeras adivinhações de memória, sem a necessidade do registro escrito. A atividade além de trazer um gênero oral da cultura popular, busca estimular a habilidade de escuta atenta e compreensiva e posturas de convivência harmônica entre os alunos, como aguardar sua vez de fala, por exemplo. Essa atividade também envolve aspectos paralinguísticos, ao pedir que as crianças leiam de modo claro, com pausas e expressividade.

No primeiro conjunto de atividades que compõem a dimensão “Valorização de Textos da Tradição Oral” foi possível perceber a utilização desses textos como “pretexto” para o trabalho com os eixos de leitura e análise linguística sem nenhuma orientação por parte do manual do professor para o trabalho voltado a valorização da cultura popular e dos gêneros que circulam oralmente de geração em geração.

O segundo conjunto de atividades que compõe essa dimensão busca estimular a valorização da oralidade na transmissão de valores e conhecimentos de um povo. As orientações do manual do professor apontam que o resgate de textos da tradição oral é uma forma de valorizar a manifestação cultural local e desenvolver o reconhecimento das linguagens como patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade como um todo. Como podemos observar no quadro 11 esse tipo de atividade aparece de modo tímido na coleção, apenas 5 atividades ao longo dos três volumes, e relacionam-se basicamente as cantigas populares (1º e 2º ano), parlendas (2º ano) e canções regionais (3º ano), como veremos no exemplo a seguir.

Exemplo 6

Tecendo Saberes

Você leu uma história em que os sapos queriam cantar. Em cada região do Brasil há formas próprias de cantar uma canção. As canções populares geralmente são passadas de geração em geração, preservando a tradição e a cultura de um povo.

- ❖ Agora, vamos conhecer trechos de algumas letras de canção das regiões indicadas no mapa (*traz um mapa do Brasil, demarcando as 5 regiões do país: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul*)

1. Rondônia

Tso ere Poma

UY POMA
(vou brincar)
UY POMA
I AY TA KA'AY UM MI'AY
(vou pegar, vou pegar)
I AY TA KA'AY UM MI'AY

2. Mato Grosso

Nandaia

Nandaia,
Nandaia, nandaia
Vamos todos nandaia
Seu padre vigário
Venha me ensinar a dançar
[...]

3. Paraíba

Assim cantam os passarinhos

Assim canta o passarinho
Quando vai fazer seu ninho
Tudo tem na terra amor
Ai, ai, dona sinhazinha.

4. Minas Gerais

Congo da Maria Amada

Olha o congo da Maria Amada
Ô tileleia
Olha o congo da Maria Amada
Ô tileleia
Ô tileleia

5. Santa Catarina

Cantiga da Cabrinha

[...]
E o vaqueiro chama a cabra
Ê cabra ê cabra
Chama a cabra pro salão
Ê cabra ê cabra
Essa cabra não berra
Ê cabra ê cabra
[...]

(Sandra Peres e Paulo Tatit. In: *Canções do Brasil*. São Paulo: Palavra cantada, 2001. 1 CD. Faixas 7, 10, 12, 20 e 26)
(3º ano, p. 38-39)

Essa atividade faz parte da unidade 2 do livro do 3º ano, no qual é trabalhado o gênero textual “História em Verso”. A seção “Tecendo Saberes” se encontra no final do capítulo e tem como objetivo que os alunos inter-relacionem conhecimentos de diferentes áreas. No exemplo 6, são apresentadas trechos de canções regionais onde cada uma delas se refere a uma manifestação cultural, que de acordo com o manual do professor são: (1) música do povo caritiana - fala de uma criança da tribo, que vai junto com o pai numa caçada de tatus; (2) siriri - tipo de ciranda regional; (3) cambinda - canto e dança muito antigos em que só participam homens; (4) congo - canto e tambores que saem em cortejos dançantes; (5) boi de mamão - história de um boi, também chamada Boi-Bumbá e Bumba meu Boi em outras regiões (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017).

O exemplo 6 traz duas dimensões do ensino de oralidade: a valorização de textos de tradição oral e a variação linguística (a qual trataremos mais adiante). Com relação a dimensão em tela, o enunciado da atividade aponta que essas canções são passadas de geração em geração, de modo a preservar através da oralidade a tradição e a cultura de um povo. Essa discussão pode ser interessante para as crianças, pois o conhecimento de diferentes culturas contribui para a valorização dessas manifestações culturais orais e na manutenção dessas tradições, no entanto, apenas apresentar trechos de músicas não seria suficiente para que as crianças compreendessem essas diferentes culturas, cabendo ao professor fazer um trabalho de mediação que ampliasse a discussão iniciada nessa atividade.

Como apontam Leal, Brandão e Lima (2012), para que esses textos sejam valorizados é importante que as crianças saibam que eles “foram ‘guardados’ na memória de pessoas que os valorizavam e que essas pessoas os passavam adiante para os filhos e netos, numa cadeia de transmissão oral” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 17), além do que, textos de tradição oral contribuem, como já mencionado, com o desenvolvimento da fluência e articulação das palavras, aspectos importantes para a expressão oral e que devem ser trabalhados desde o início da escolarização das crianças.

5.5 Relações entre Fala e Escrita

A dimensão de ensino do oral voltada para as relações entre fala e escrita tem como foco, para além das semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos, o trabalho com a oralização do texto escrito, a oralidade como apoio à produção escrita e a escrita como apoio à produção oral. O quadro 12 traz os conjuntos de atividades encontradas na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” que contemplam essa dimensão.

Quadro 12 – Atividades de Relações entre fala e escrita

Atividades	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Oralização da Escrita	5	10	15	30
Identificação de diferenças e semelhanças entre fala e escrita		1	4	5
Oralidade como apoio à produção escrita	1	2	1	4
Escrita como apoio à produção oral	3	1	3	7
TOTAL	9	14	23	46

Leal, Brandão e Lima (2012) apontam que a oralização dos textos escritos se situa na intersecção entre a oralidade e a leitura, pois a fluência em leitura, para as referidas autoras, envolve habilidades de comunicação oral. Na coleção “Ápis Língua Portuguesa”, esse tipo de atividade é a mais recorrente na dimensão “Relações entre Fala e Escrita”. Identificamos o trabalho com a oralização de textos sob três modos: a leitura em voz alta (que no manual do professor aparece no eixo Leitura), a leitura dramatizada (que em algumas atividades precede a Dramatização, como um ensaio) e a leitura jogralizada.

Apesar de o manual do professor mencionar a leitura em voz alta no eixo Leitura, consideramos aqui algumas atividades de “leitura em voz alta” no eixo oralidade, pois identificamos nessas atividades a mobilização de recursos próprios do oral, como aspectos relacionados à altura da voz, velocidade e gerenciamento de pausas nas apresentações, assim como, aspectos da retórica, da gestualidade e da cinestesia (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), envolvendo a tomada de consciência no que se refere à importância da voz, do olhar, da atitude corporal, dentre outros aspectos, em função de um determinado gênero ou evento comunicativo. Tais atividades estão ilustradas nos exemplos a seguir.

Exemplo 7

Prática de Oralidade

Leitura Dramatizada

Agora é a sua vez de representar as ações e as falas de cada um dos personagens: Maluquinho, Junim, Julieta e Carol.

1. Forme um grupo com mais 3 colegas para ensaiar.
2. Capriche no tom de voz da fala do personagem que você vai representar e não se esqueça dos gestos e da expressão facial que devem acompanhá-la. A professora vai chamar cada um dos grupos para dramatizar a história.
3. Ouçam com atenção a dramatização dos grupos. Em seguida, conversem sobre o que pode ser melhorado em cada uma das apresentações para que a história possa ser bem compreendida pelo espectador.
4. Também é possível apresentar a dramatização para outros colegas da escola.

(2º ano, p. 98)

Exemplo 8

Prática de Oralidade

Jogral

❖ Em grupo. A história em versos fica mais expressiva quando lida em voz alta, pois, assim como nos poemas, ela tem ritmo, rimas e sonoridades.

Vamos fazer um jogral! Para isso, sigam as orientações da professora.

1. Vocês deverão preparar a leitura do texto “Orquestra”
2. A turma deverá ser dividida em seis grupos
3. A professora dirigirá o ensaio, combinando as vozes e dando mais instruções
4. Depois de bem ensaiados, vocês poderão combinar uma data com a professora e fazer uma apresentação para outras turmas.

(3º ano, p. 37)

As atividades que envolvem oralização de textos escritos contribuem para que as crianças lancem mão de recursos expressivos importantes como por exemplo, controlar tom de voz e ritmo ou ainda usar gesticulações e expressões faciais para causar diferentes efeitos no público. O exemplo 7 traz uma atividade que compõe a unidade 5 do livro do 2º ano, onde se trabalha o gênero História em Quadrinho. Na atividade é solicitado que as crianças realizem a leitura dramatizada da História em Quadrinho disposta no início da unidade: o Menino Maluquinho, de Ziraldo.

A leitura dramatizada em sala de aula contribui com a prática de contar e ouvir histórias, bem como com o desenvolvimento das habilidades de ouvir com atenção e compreensão, além de aperfeiçoar a leitura fluente. Esta atividade pode contribuir de maneira significativa com o desenvolvimento de habilidades não linguísticas da fala como gestos e expressão facial, além de enfatizar a importância de controle do tom de voz e velocidade da fala. Acreditamos que as atividades prosódicas, como a leitura dramatizada, sejam práticas pedagógicas possíveis para o trabalho com a oralidade.

No exemplo 8 a proposta de trabalho é com o “Jogral”, esta atividade se encontra na unidade 2 do livro do 3º ano, onde o gênero textual trabalhado é a “História em Verso”, de acordo com o manual do professor o jogral é a “leitura expressiva de textos, principalmente literários, em que se alternam vozes declamando, cantando, falando. Pode ter partes individuais e partes coletivas” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 37). A sugestão para a professora é de que as crianças exercitem a leitura expressiva com atribuição de sentidos, fluência em leitura oral, articulação de palavras e postura de apresentação em público, esses são aspectos relevantes no trabalho com oralidade e que podem ser desenvolvidos através do trabalho com o jogral. A importância do jogral enquanto meio de transmissão cultural, entre comunidades e entre gerações, também deve ser enfatizada.

No conjunto de atividades destinadas à identificação de semelhanças e diferenças entre fala e escrita, encontramos poucas atividades (5 no total), a partir do livro do 2º ano. Nenhuma dessas atividades estão localizadas na seção “Prática de Oralidade” e sim em seções destinadas ao trabalho sobre a língua e estudos gramaticais, como por exemplo, a seção “Língua: usos e reflexão” que tem como objetivo instrumentalizar o aluno para a escrita de textos com emprego e adequação de elementos coesivos e relações de concordância básicas que contribuam para o desenvolvimento da coerência e unidades textuais, bem como, conhecer variedades de linguagem que são mais adequadas a determinadas situações: formais, informais, familiares (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017). A seguir apresentamos alguns exemplos dessas atividades.

Exemplo 9

Interpretação do Texto

12. Esse conto popular traz palavras e expressões que revelam marcas da língua falada, isto é, linguagem do dia a dia, mais informal.

Copie do texto um exemplo de:

- a) Palavra formada pela junção de dois sons em um só
- b) Palavra que imita um som (onomatopeia)
- c) repetição

(3º ano, p. 143)

Exemplo 10

Língua: usos e reflexão

Língua Falada e Língua Escrita: atividade oral e escrita

4. Leia mais esta tirinha



Nessa tirinha, os personagens estão falando espontaneamente, durante um jogo. Para mostrar isso, foram escritas palavras na forma reduzida, que usamos no dia a dia. Transcreva essas palavras e escreva como seriam se não estivessem reduzidas. (3º ano, p. 149)

As atividades apresentadas nos exemplos 9 e 10 têm como objetivo trabalhar a junção e redução de palavras, assunto explorado na unidade 4 do livro do 3º ano e retomado nas atividades em tela da unidade 7. Nesta unidade é trabalhado o gênero textual “Conto Popular”. A atividade do exemplo 9 inicia seu enunciado afirmando que o texto lido na unidade 7: o conto “o sapo com medo d’água” de Luiz da Câmara Cascudo, “traz palavras e expressões que revelam marcas da língua falada, isto é, linguagem do dia a dia, mais informal” (a saber: n’água, t’xim bum, d’água), ao trazer essa afirmação a atividade acaba colocando fala e escrita em posições dicotômicas onde a fala seria vista como de estrutura simples e informal ao passo que a escrita seria complexa e formal. Esse tipo de atividade pode nos indicar que na obra em tela, algumas atividades ainda apresentam uma concepção de ensino do oral focada na oposição entre oralidade e escrita.

O mesmo acontece no exemplo 10, ao explorar a tirinha o enunciado afirma que os personagens estão falando espontaneamente, do modo que falamos no dia a dia e solicita que as crianças transcrevam as palavras e escrevam como seriam se não estivessem reduzidas. Do ponto de vista gramatical essas são boas atividades, onde a redução é explorada em seu sentido amplo, no entanto, as orientações trazidas pelo livro, reforçam dicotomias já existentes entre oral e escrito, o que empobrece tais atividades do ponto de vista do ensino da oralidade, no que concerne ao trabalho com a identificação de semelhanças e diferenças entre fala e escrita. O que se percebe

é que ainda há uma grande dificuldade por parte das autoras em propor atividades que explorem produtivamente as relações entre fala e escrita.

Um conjunto de atividades que também pode contribuir com a exploração das relações entre fala e escrita, é composto por aquelas situações em que a oralidade aparece como apoio a produção escrita e/ou a escrita aparece como apoio a produção oral. Tais atividades revelam a imbricação entre essas duas formas da língua e o quanto elas se relacionam de modos distintos a depender de cada situação, como podemos ver no exemplo que segue.

Exemplo 11

Prática de Oralidade

Relato Oral: Eu nunca vou me esquecer daquele dia!

- ❖ Você já passou por uma situação que o marcou tanto que está sempre em sua memória? Foi uma situação de medo, de surpresa, de alegria ou de tristeza? Aguarde a orientação da professora e, quando chegar sua vez, faça o relato do que você viveu para seus colegas.

Produção de Texto

Relato Pessoal: do relato oral ao relato escrito

1. Você fez para seus colegas o relato oral de um fato que você viveu. Agora, com a ajuda da professora, você vai registrar por escrito o que você relatou.

Preparação

1. Relembre o fato que você relatou
2. Não se esqueça de responder a todas as questões no texto
 - O que aconteceu?
 - Quando aconteceu?
 - Quem estava presente no acontecimento?
 - Onde aconteceu

Escrita

1. Se tiver dificuldade para escrever, peça ajuda a um colega ou à professora.
2. Não se esqueça de usar sinais de pontuação no final das frases (lembre-se da entonação da voz)
3. Utilize letra maiúscula no início de frases e no início de nomes de pessoas. Se tiver dúvida, pergunte a professora onde você precisará incluir parágrafo. Se quiser, faça um desenho para ilustrar seu texto

Revisão e Reescrita

1. Depois de pronto, faça a releitura com a professora ou com um colega.
2. Reescreva as palavras ou frases, se for necessário

Edição

Você e seus colegas vão reunir os relatos que fizeram em um livro intitulado **um dia que não vou me esquecer**. Se preferirem, escolham outro título, decidido por toda a turma. Para organizar o livro, será necessário fazer a edição.

1. Se puderem, digitem os textos. Vocês podem pedir ajuda.
2. Depois de prontos os textos, criem uma capa e vejam a maneira de reunir todo o material em um só livro. Para isso, peçam a ajuda da professora para grampear, costurar ou espiralar as folhas.
3. Levem o livro para casa e leiam para seus familiares e amigos que gostem de emoções

2. Escolha relatos de que tenha gostado, inclusive o seu, e prepare a leitura em voz alta, de forma bem expressiva para que outras pessoas possam apreciar melhor essa produção.

(2º ano, p. 160-161 – grifo do autor)

Exemplo 12

Prática de Oralidade

Notícia Falada

- ❖ Agora você e os colegas vão compartilhar notícias entre si. Para isso, siga as instruções a seguir.
 - a) Faça uma pesquisa em jornais, revistas ou sites de notícias. Escolha uma notícia curta e interessante, que possa ser útil e atrair a atenção dos colegas.
 - b) Leve uma cópia da notícia para a sala de aula
 - c) Releia com atenção a notícia escolhida, observando os detalhes: Qual é o assunto? O que aconteceu? Quem participou? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como foi? Se necessário faça anotações.
 - d) Prepare a apresentação, lendo o texto devagar e com entonação adequada.

Apresentação

- ❖ Leia ou fale a notícia pausadamente e em voz alta. Lembre-se de olhar para os colegas e verificar se eles estão entendendo o que você diz. Ouça com atenção as notícias trazidas pelos colegas. Quando eles estiverem falando, não os interrompa. Caso queira fazer uma pergunta, levante a mão e aguarde sua vez de falar. (3º ano, p. 208)

No exemplo 11 encontramos uma atividade em que a oralidade aparece como apoio a produção escrita, ela está localizada na unidade 8 do livro do 2º ano, onde o gênero textual trabalhado é o “relato pessoal”. A atividade se inicia na seção “Prática de Oralidade” e tem sequência na seção “Produção de Texto”, de início é solicitado que as crianças relatem oralmente uma situação que as marcou. De acordo com o manual do professor, o relato oral é um gênero comum do dia a dia das pessoas e uma de suas características pode ser a informalidade da linguagem empregada, já que se trata de um texto espontâneo e pessoal. Esse tipo de atividade contribui para que a criança desenvolva a habilidade de se expressar oralmente com autoconfiança (sem medo de falar em público), liberdade e desenvoltura, preocupando-se em ser compreendida por seus colegas, que serão seus interlocutores, além de possibilitar que elas identifiquem as finalidades de uma interação oral ao relatar uma experiência vivida.

Seguindo com a atividade, na seção “Produção de Texto” é proposto que as crianças retextualizem seu relato oral passando-o para o escrito. Desse modo, os alunos precisarão refletir sobre as escolhas de linguagem, organização, estrutura, tema e assunto do texto para que ele atenda as características de um relato escrito, que será publicado em livro e lido por outras pessoas. Esse é o momento em que a professora pode explorar as especificidades do relato oral e do relato escrito, suas semelhanças e diferenças. Algo que chama atenção ao observamos essa atividade é a importância da mediação docente, pois, o que de fato irá garantir a aprendizagem das crianças é a forma como cada professor ou professora conduzirá aquela atividade.

No exemplo 12 a escrita apoia a produção oral, já que as crianças precisarão pesquisar notícias para apresentar aos colegas, além de elaborar um roteiro de fala para essa apresentação, essa atividade compõe a unidade 10 no livro do 3º ano, onde o gênero em tela é a “notícia”. Em diferentes momentos do enunciado da atividade, é colocado para as crianças esse apoio que a escrita pode exercer “faça uma pesquisa em jornais, revistas...”, “releia com atenção a notícia escolhida”, “se necessário, faça anotações”, o que traz elementos interessantes para que a professora explore essa imbricação entre a fala e a escrita ao trabalhar com a “notícia”, um gênero comum para as crianças e que é veiculado de forma oral e escrita em nosso cotidiano. Essa atividade ainda permite o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros do discurso oral

utilizados em diferentes contextos e situações comunicativas, bem como suas características.

As atividades dessa dimensão devem explorar o *continuum* existente entre fala e escrita onde ambas se relacionam em diferentes níveis. Além de explicitar para as crianças que “não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em contato com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender” (SCHNEUWLY, 2004, p. 114). Sendo assim, é importante que as crianças compreendam que fala e escrita apresentam diferentes níveis de formalidade a depender das situações de comunicação nas quais estamos inseridos.

5.6 Variação Linguística

De acordo com Marinho e Costa-Val (2006), a variação linguística pode ocorrer sob dois modos: em função dos falantes e em função dos que estes fazem da língua, sendo assim, existem a variação linguística dialetal e a de registros. A variação dialetal está relacionada aos usuários da língua e ao grupo social a que pertencem, ela pode ser geográfica (ocorre em função da região em que os usuários vivem), sociais (em função de as pessoas pertencerem a classes ou grupos sociais distintos) históricas (em função da língua evoluir e se desenvolver ao longo do tempo), ou ainda devido à idade, geração e sexo dos falantes, bem como seu grau de escolaridade e a função que exercem na sociedade de um modo geral (MARINHO; COSTA-VAL. 2006).

Com relação a variação de registros, esta ocorre em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações em que produz uma atividade verbal. Conforme as circunstâncias em que a interação verbal se realiza, o falante buscará a forma de expressão que julgar mais adequada (MARINHO; COSTA-VAL, 2006). Sendo assim, a variação de registro pode ser classificada nas modalidades: formal e informal, que variam de acordo com o grau de reflexão do falante em relação às formas linguísticas de expressão.

Desse modo, a dimensão voltada ao trabalho com variação linguística, tem como foco o desenvolvimento de habilidades de produção de textos orais, adequando-se as características das situações (formais, públicas); reflexões sobre as variações linguísticas regionais e nacionais; valorização dos diferentes

modos de falar, bem como a valorização dos diferentes grupos sociais. No entanto, assim como as relações entre fala e escrita, essa dimensão é pouco explorada na coleção em tela, principalmente nas turmas de 1º e 2º ano como apresenta o quadro 13.

Quadro 13 – Atividades de Variação Linguística

Atividades	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal (ambiente, tema, contexto, grau de intimidade) e emprego de linguagem adequada a cada situação		1	7	8
Respeito as variações linguísticas e formas pessoais de expressão			1	1
TOTAL		1	8	9

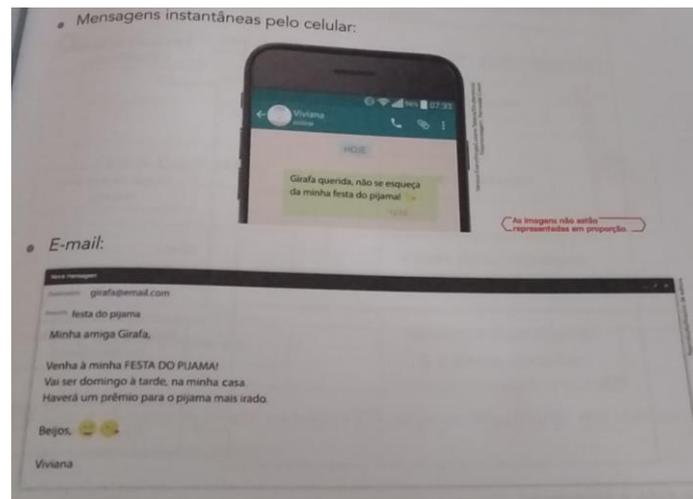
No primeiro conjunto de atividades encontradas na coleção, destacamos a identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal, pois esse tipo de atividade auxilia na compreensão de que existem diferentes registros e variações que resultam da adequação do uso da fala em diferentes situações de comunicação. De modo que, é possível que um mesmo falante adote diferentes registros em um único dia, a depender de alguns fatores que serão determinantes para a escolha do registro a ser empregado, dentre eles o grau de familiaridade estabelecidos entre os interlocutores em cada situação. A seguir, alguns exemplos dessas atividades.

Exemplo 13

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Comunicação entre as pessoas

Atualmente, há muitas formas de as pessoas se comunicarem. Os meios eletrônicos, como o celular e o computador, têm tornado mais rápida a troca de mensagens entre as pessoas. Juntos, vejam algumas das formas que Viviana poderia usar para se comunicar com seus amigos:



1. Qual dessas formas de comunicação você conhece? Conhece outras? Quais?
2. Qual forma de comunicação você usaria para falar com seus amigos?
3. Que diferenças você pode observar entre essas formas e as cartas que leu nesta unidade?

(2º ano, p. 217)

Exemplo 14

Língua: usos e reflexão

Variedades linguísticas: o formal e o informal

[...] Sempre que nos comunicamos com alguém, falando ou escrevendo, temos de empregar a linguagem adequada em relação ao que queremos dizer, com que estamos falando, em que situação estamos, etc.

2. Leia os bilhetes a seguir:

Bilhete 1 – Kikote, o almoço tá no micro-ondas, é só esquentar. Beijo, Mamãe

Bilhete 2 – Dona Sandra, aqui estão os documentos que a senhora pediu. Se estiver faltando algo, por favor, telefone nos avisando. Atenciosamente, Margarida Sereno.

Bilhete 3 – Lu, cadê meu cinto roxo? Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje, tá ligada? Pri

Bilhete 4 – Senhor Graciliano Coutinho, encontrei esta carteira na frente de sua casa – acho que lhe pertence. Não o conheço mas reconheci pela fotografia, pois moro na rua Vitorino César e já vi o senhor por aqui. Amigavelmente, Murilo Setiborano

- a) Em quais dos bilhetes a linguagem é mais formal, mais cerimoniosa? Quais palavras indicam formalidade?
- b) Em quais dos bilhetes a linguagem indica mais familiaridade entre remetente e destinatários? Por quê?

A expressão **tá ligada** é uma **gíria** muito usada entre os jovens.

Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos em situações informais. Algumas são mais populares, sobretudo entre os adolescentes, e você provavelmente conhece e talvez até use várias delas. Por exemplo: “da hora”, “tipo assim”, “causar”, “tô ligado”, “legal”, “mó”, etc.

Há momentos em que algumas gírias são adequadas, pois a situação é mais informal, como no bilhete 3. Mas há outras situações em que algumas gírias não são adequadas, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso no bilhete 4.

(3º ano, p. 103 – grifo do autor)

Exemplo 15

Língua: usos e reflexão

Modos de se expressar: linguagem formal e linguagem informal

A linguagem usada no dia a dia é mais informal. Empregamos expressões que não usaríamos em momentos mais cerimoniosos, quando há mais formalidade. Ao lerem a notícia e verem a lula roxa pela primeira vez, alguns observadores poderiam fazer comentários como:

- Ela tem olhos estranhos
- Parece brinquedinho de criança
- Que criatura fofa!

Essas frases são espontâneas, informais. Agora, leia o que diria um **especialista**:

--- É um cefalópode roxo de olhos gigantes.

- ❖ Compare a fala dos observadores com a fala do especialista e marque o que é correto afirmar

- () A fala dos observadores é errada
- () A fala dos observadores é mais informal, do dia a dia
- () A fala do especialista é mais formal
- () A fala do especialista é mais usada na língua falada

(3º ano, p. 209 – grifo do autor)

A atividade do exemplo 13, compõe a unidade 11 do livro do 2º ano, onde o gênero textual abordado é a “carta pessoal”, na atividade em questão é apresentado duas formas de comunicação mais atuais: as mensagens instantâneas do aplicativo whatsapp e o email, a forma como a atividade se constrói valoriza a linguagem informal nas comunicações interpessoais. As crianças são convidadas a conversar sobre essa forma de comunicação, comparando-a com a carta pessoal lida no início da unidade. Nas orientações do manual do professor é solicitado que as crianças sejam orientadas a observar o

uso de modalidades de linguagem não-verbal (emoticons e emojis) como forma de expressão, o uso de gírias e expressões populares e a maior proximidade com as características da língua falada, marcas de fala como abreviações, recursos de coesão da oralidade (“ai”, “daí”, etc.), dentre outros.

Compreendemos que as atividades exemplificadas não exploram o trabalho com oralidade, cabendo ao professor a responsabilidade de mediação, de modo que habilidades de oralidade também sejam trabalhadas, ensinadas e aprendidas. O livro aqui analisado erra ao apresentar apenas atividades de variação linguística na escrita, sem enfatizar as variações que ocorrem na fala de maneira mais explícita.

No exemplo 14, a atividade compõe a unidade 5 no livro do 3º ano também abordando o gênero “carta pessoal”. Essa atividade trata especificamente da variação linguística com foco na linguagem formal e informal. Já de início é explicado às crianças que a linguagem utilizada, seja ela falada ou escrita, deve se adequar à situação de comunicação vivenciada, para exemplificar, são trazidos quatro exemplos de bilhetes e solicitado que as crianças apontem quais possuem linguagem formal e quais possuem linguagem informal, essa atividade possibilita que as crianças identifiquem elementos determinantes de registro linguístico como por exemplo, o grau de proximidade entre os interlocutores. Por fim, há uma pequena discussão sobre gírias.

De acordo com o manual do professor “é importante ler mais orientações sobre este conteúdo [gírias], pois deve ser considerada a importância das variedades linguísticas como elementos de identidade cultural de um grupo social” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 103), é indicado ainda que a docente comente que as gírias variam de acordo com a época, o lugar e o grupo social dos falantes. Essa discussão sobre gírias pode levar a criança a reconhecer que a língua varia no tempo e no espaço, haja vista que gírias são palavras que entram e saem de moda de tempos em tempos ou são utilizadas apenas em determinadas regiões do país, por exemplo, as gírias usadas por crianças de uma determinada cidade ou região podem não ser compreendidas por crianças de outras cidades ou regiões, e assim por diante, mostrando o quão viva, mutável e variável é a Língua Portuguesa, além de favorecer a discussão sobre tipos de registros e gêneros adequados às situações de comunicação, haja

vista que o uso de gírias não está adequado, por exemplo, a situações de comunicação mais formais.

A atividade do exemplo 15 faz parte da unidade 10 do livro do 3º ano, onde o gênero abordado é a “notícia”. A partir de uma notícia retirada do site G1 sobre uma lula roxa descoberta na Califórnia - Estados Unidos, as crianças são convidadas a refletir sobre os diferentes modos de se expressar. Essa atividade permite que as crianças identifiquem diferentes determinantes de registro linguístico, dentre eles, o contexto, tema e ambiente.

As atividades exemplificadas enfatizam as escolhas de linguagem, mais ou menos formal, envolvidas em diferentes situações de comunicação. Esse conteúdo deve ser trabalhado na perspectiva da adequação da fala a determinadas situações, de modo que fique claro para as crianças de que não existe maneira certa ou errada de falar, mas que a linguagem deve ser adequada à situação e às circunstâncias de comunicação nas quais estamos inseridos.

Outro conjunto de atividades que compõe a dimensão de variação linguística são aquelas que buscam desenvolver atitudes de respeito as variações linguísticas e formas pessoais de expressão, encontramos apenas 1 atividade em toda a coleção que aborda essa habilidade, a qual está apresentada no exemplo 20.

Exemplo 16

Língua Falada e Língua Escrita

Agora você

[...]

É o **falante** – o que fala – quem **escolhe a linguagem** para empregar nas diversas situações e dá a ela a **entonação** e o **ritmo** que considera melhor para alcançar sua intenção. Não há linguagem mais certa ou mais errada. A escolha do que utilizar dependerá:

- Da **situação** em que você está;
- Da **intenção** que você tem ao falar;
- Do **destinatário** da sua fala ou escrita, isto é, a quem você se dirige;
- Do seu **jeito de se expressar**.

Lembre-se Cada pessoa tem um modo próprio de se expressar. Por isso, deve-se sempre respeitar o jeito de cada um.

(3º ano, p. 84 – grifos do autor)

Essa atividade contribui, embora de forma bem tímida, com a valorização das variações linguísticas rejeitando o preconceito linguístico ao reforçar o respeito ao jeito de se expressar de cada pessoa, além de trazer elementos importantes para que as crianças compreendam os aspectos determinantes para adequação da fala em cada situação, enfatizando que o falante é quem dá o tom para essa comunicação, escolhendo a linguagem a ser empregada. Essa atividade compõe a unidade 4 do livro do 3º ano, onde se trabalha o gênero textual “história em quadrinhos”.

O trabalho com variação linguística é importante nas turmas de alfabetização, pois é necessário trabalhar com a reflexão sobre a língua oral e escrita e como ela se apresenta conforme as situações de uso. Desse modo, desde o início da escolarização as crianças começam a compreender a variação linguística existente na sociedade e a importância de sabermos monitorar a fala e a escrita. Esse deve ser um dos focos da reflexão sobre a língua e como ela se apresenta de várias formas em contextos diferentes. No entanto, na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” esse trabalho se mantém de forma escassa, sendo essa a dimensão menos explorada ao longo dos três volumes.

Há por parte das autoras, certo descaso em promover atividades que ajudem as crianças a se apropriarem de variedades linguísticas usadas em diferentes situações comunicativas e gêneros orais. Mas essa escassez não parece ser uma exclusividade da coleção aqui analisada, em pesquisa realizada por Costa Val e Castanheira (2005), que buscou delinear o perfil das obras avaliadas no PNLD 2004 (41 coleções de Alfabetização e 42 coleções de Língua Portuguesa de 1ª à 4ª séries), as autoras identificaram, no que concerne ao eixo de ensino Oralidade, que a “exploração das variedades da linguagem oral” aparecia em apenas 05% dos livros destinados a Alfabetização e em 09% dos livros de Língua Portuguesa, ao passo que atividades “favorecimento da interação oral” ocupavam um espaço de 85% nos livros de Alfabetização e 95% nos livros de Língua Portuguesa.

5.7 Produção e Compreensão de Gêneros Oraís

Na coleção “Ápis – Língua Portuguesa” a dimensão voltada a produção e compreensão de gêneros orais é pouco explorada. Poucos gêneros orais são

apresentados nas unidades e não há um trabalho planejamento e aprofundado com esses gêneros, como discutiremos mais adiante. O quadro 14 traz os gêneros orais identificados na coleção.

Quadro 14 – Gêneros Oraís na Coleção Ápis – Língua Portuguesa

Gêneros	1º ano	2º ano	3º ano	Total
Instruções de Brincadeiras	1	-	-	1
Exposição Oral	2	2	-	4
Recado Falado	1	-	-	1
Convite Falado	1	-	-	1
Relato Oral	-	1	1	2
Notícia Falada	-	-	1	1
TOTAL	5	3	2	10

Os gêneros acima mencionados compõem a seção “Prática de Oralidade”, utilizamos como critério para selecionar tais gêneros que estes fossem mais formais e públicos, haja vista que há em toda coleção uma grande quantidade de gêneros cotidianos como a conversação e o relato de histórias. Como podemos observar, em 240 atividades de oralidade da coleção, apenas 10 delas estão relacionadas a algum gênero oral específico, sendo 6 gêneros orais explorados em toda a coleção. Em muitos casos esses gêneros são explorados uma vez e posteriormente não são retomados e/ou aprofundados.

Schneuwly e Dolz (2004) defendem a diversificação dos gêneros textuais trabalhados em sala de aula, bem como, as situações de ensino onde os alunos produzam textos com o objetivo de atender finalidades diversas e destinatários variados. Ao observamos os gêneros orais presentes na coleção Ápis – Língua Portuguesa, não identificamos essa diversificação. Dolz e Schneuwly (2004) demonstram que um gênero textual (seja ele oral ou escrito) pode e deve ser trabalhado diversas vezes ao longo de toda escolaridade, com graus crescentes de aprofundamento, nesse sentido, o texto é abordado em níveis de complexidade cada vez maiores ano após ano a partir de um enfoque potencialmente espiral, o único gênero no qual identificamos esse

aprofundamento é a “exposição oral”, como veremos mais adiante, os demais não deixam claro nenhum movimento de progressão.

Outro elemento que merece destaque é que, ao considerarmos os agrupamentos dos gêneros, proposto por Schneuwly e Dolz (2004), onde diversos gêneros textuais podem ser agrupados em função de algumas características estruturais e sociocomunicativas, encontramos na coleção analisada: gêneros da ordem do expor (exposição oral), do relatar (relato oral, notícia), do descrever ações (instruções), mas não encontramos nenhum gênero da ordem do argumentar, como o debate ou o diálogo argumentativo, por exemplo, na ordem do narrar aparecem apenas algumas atividades de reconto de histórias. Talvez o livro não dê destaque a gêneros destas ordens, pois não há na BNCC indicação de trabalho com esses gêneros nos anos iniciais, especialmente no 1º e 2º anos.

Com relação as estratégias de ensino propostas para o trabalho com essa dimensão, não encontramos atividades que explicitassem o trabalho com a identificação de características que constituem diferentes gêneros orais, ou ainda, que incentivassem a produção e avaliação de textos orais. Sendo assim, podemos afirmar que o trabalho com a produção e compreensão de textos orais é muito tímido e escasso ao longo dos três volumes. No quadro 15 apresentamos os tipos de atividades que compõem essa dimensão.

Quadro 15 – Atividades de Produção e Compreensão de Gêneros Oraís

Atividades	1º ano	2º ano	3º ano	TOTAL
Planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história	1	4	1	6
Incentivo a atribuição de significados a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala (direção do olhar, gestos, movimentos de cabeça, expressão corporal, tom da voz)	3	2	4	9
TOTAL	4	6	5	15

Num primeiro conjunto de atividades dessa dimensão, estão aquelas que favorecem o desenvolvimento da habilidade de planejar intervenções orais em situações públicas. As atividades desse tipo foram mais comuns no livro do 2º

ano (4 atividades), ao passo que nos livros do 1º e 3º ano localizamos apenas 1 atividade em cada volume. Os exemplos a seguir apresentam algumas dessas atividades.

Exemplo 17

Prática de Oralidade

Exposição Oral: Curiosidades

- ❖ **João** colocou em sua lista animais bem diferentes. Você sabe alguma curiosidade sobre algum deles? Escolha 1 animal e procure informações sobre ele. Na sua vez, apresente o animal escolhido com a curiosidade que você sabe ou pesquisou sobre ele. Ouça as escolhas dos colegas. (1º ano, p. 143 – grifo do autor)

Exemplo 18

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Troca de Informações

- ❖ **Em Dupla.** Junte-se a um colega, cada um de vocês deverá escolher um texto que traga informações sobre um animal.
 - Conte ao colega por que você escolhe o seu texto
 - Veja o texto do seu colega e ouça com atenção por que ele escolheu esse texto
 - Conversem sobre seus textos

Exposição Oral

- ❖ **Em Dupla.** Agora, você e seu colega vão apresentar os textos escolhidos. Para isso, é preciso combinar algumas coisas. Conversem e completem o quadro com o que combinaram.

COMBINADOS

1. Aguardar sua vez de falar
2. Falar alto e com clareza
3. Usar expressões de gentileza: “por favor”, “obrigado”
4. _____
5. _____

Troque seu texto com o de seu colega

- Lembre-se do que ele contou para você
- Apresente a todos a informação que seu colega trouxe

- Conte também o motivo da escolha dele
- Ele fará o mesmo com seu texto

(2º ano, p. 57 – grifo do autor)

As atividades exemplificadas exploram um mesmo gênero a “exposição oral”, nos livros do 1º e 2º ano. No exemplo 17, as crianças são estimuladas a pesquisar para realizar a exposição, o que coloca a escrita como apoio à produção oral. No entanto, não há, no enunciado da atividade, orientações sobre a exposição oral, nada que as crianças possam se apoiar para organizarem sua fala e exposição. No manual do professor também não há nenhuma indicação sobre as orientações a serem dadas as crianças em relação ao gênero, as sugestões limitam-se a indicações de que as crianças sejam incentivadas a pesquisar em verbetes e dicionários infantis que possam fazer parte do acervo da escola. Embora esteja localizada na seção “prática de oralidade” o foco da atividade está em incentivar as crianças a “buscarem textos que circulem em meios impressos ou digitais para satisfazer a curiosidade” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 143).

No exemplo 18, também é pedido que as crianças realizem uma exposição oral sobre animais, no entanto, diferente do exemplo anterior, algumas orientações são dadas. É solicitado que as crianças construam, em duplas, um quadro de combinados para orientar a exposição que será feita. No manual do professor são apresentadas algumas sugestões para completar o quadro, dentre elas estão: ouvir com atenção os colegas, resolver as dúvidas dos colegas, fazer perguntas de modo claro, agradecer aos colegas pelas respostas. Embora haja algumas orientações em relação a “exposição oral”, mais uma vez o foco da atividade está na “habilidade de buscar e selecionar textos em diferentes fontes para realizar pesquisas escolares” (TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI, 2017, p. 57).

Mesmo que de forma insuficiente, há indicações no manual do professor para que este organize a exposição oral, de modo que as crianças desenvolvam a habilidade de usar estratégias de escuta atenta de textos em situações formais, formulando perguntas de esclarecimento e recuperando informações, além de

contribuir no desenvolvimento da habilidade de expressão em situações de intercâmbio oral com autoconfiança e desenvoltura.

Outro conjunto de atividades é composto por situações de incentivo a atribuição de significados a aspectos não linguísticos (paralinguísticos, cinésicos) observados na fala, ou seja, direção do olhar, qualidade da voz, ritmo da fala, pausas, risos, movimentos, gestos, expressões faciais, dentre outros. Localizamos 9 dessas atividades ao longo da coleção, e apresentamos um exemplo a seguir.

Exemplo 19

Prática de Oralidade

Dramatização

❖ **Em Grupo.** Organizem-se para uma dramatização.

1. Escolham quem vai representar cada personagem e quem será o narrador
2. Criem uma fala para o leão
3. Releiam a fábula “O mosquito e o leão” e memorizem as ações e as falas de cada um.
 - Narrador: memorize ou leia sua parte de forma clara, atentando para a expressividade ao falar cada frase.
 - Personagens: falem de forma clara, sempre com o rosto voltado para quem assiste, para que sua fala seja bem compreendida.
4. Vejam na seção **Assim também aprendo**, página 66, como fazer uma máscara de leão. Se quiserem, criem uma máscara para o mosquito, usando pratos de papelão.
5. Ensaíem a dramatização e aguardem a vez do grupo se apresentar.
6. Durante a apresentação, procurem falar com naturalidade, com tom de voz alto e claro o suficiente para serem ouvidos pelo público.
7. Façam gestos próprios dos personagens e, sempre que possível, evitem ficar de costas para o público. Boa apresentação!

(3º ano, p. 59 – grifo do autor)

O exemplo 19 traz uma dramatização, há no enunciado da atividade orientações claras com relação aos aspectos não linguísticos, por exemplo, é enfatizado a importância de posicionar o corpo durante a apresentação: “sempre que possível evitem ficar de costas para o público”, “com o rosto sempre voltado para quem assiste”; do ritmo e volume da voz ao falar para o público: “procurem

falar com naturalidade, com tom de voz alto e claro”, “leia sua parte de forma clara, atentando para a expressividade ao falar”; dos gestos e movimentos: “façam gestos próprios dos personagens” o que pode incentivar as crianças a desenvolverem diferentes habilidades envolvendo aspectos paralinguísticos e cinésicos. Nessa direção, a atividade em tela tem como objetivo orientar as crianças a usar a expressão corporal, tom de voz, movimentos e gestos de modo a atribuir a eles significados específicos. Essa atividade faz parte da unidade 3 do livro do 3º ano, onde o gênero estudado é a fábula.

Em síntese, a análise que realizamos das atividades de oralidade na coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, demonstrou que ainda é pouco o espaço destinado ao trabalho com gêneros orais na referida coleção. O foco da maioria das atividades ainda é a fala informal e as situações de conversação, poucas foram as atividades que propuseram o oral formal e público como objeto de ensino. Com relação a progressão, sabemos que esta ocorre em torno dos gêneros textuais, é por parte da estratégia de agrupamento de gêneros que a progressão pode ser construída.

Costa-Maciel, Bilro e Magalhães (2020) reforçam a ideia de que os livros didáticos ao ofertarem um repertório de gêneros orais a serem trabalhados, sinalizam caminhos para o planejamento do ensino do oral, dentro da perspectiva do alfabetizar letrando, uma vez que, expor, argumentar, explicar, narrar, escutar atentamente, opinar, dentre outras, são práticas de oralidade significativas não apenas no ambiente escolar, mas na vida em sociedade e é papel da escola contribuir com essa aprendizagem. Acreditamos que o livro didático ao fazer parte do cotidiano escolar tem sua parcela de contribuição nesse trabalho. As autoras ressaltam ainda que,

[...] a organização/seleção dos gêneros textuais/discursivos pelos livros didáticos endereça intenções de uma proposta formativa. Ou seja, quando um conjunto de textos/gêneros são apresentados em uma obra, ela anuncia para as escolas e para o(a) professor(a) o sujeito que deseja desenvolver, quem pretende formar (COSTA-MACIEL; BILRO; MAGALHÃES, 2020, p. 249)

No caso da coleção em tela, a progressão no eixo de oralidade é praticamente inexistente, poucos são os gêneros explorados e poucas são as retomadas de tais gêneros em outros momentos, sendo assim, não há

progressão de gêneros específicos e nem progressão dentro dos agrupamentos, o que empobrece o trabalho com a dimensão voltada a produção e compreensão dos gêneros orais, e os poucos gêneros orais que compõem a coleção são explorados de forma superficial e aligeirada.

6 CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE O ORAL E O USO DO LIVRO DIDÁTICO PARA SEU ENSINO

Como mencionado em nossa metodologia, a segunda etapa desse estudo consistiu na realização de entrevistas com professoras alfabetizadoras do município de Caruaru. A partir dessas entrevistas, foi possível conhecer as concepções dessas profissionais acerca do ensino de oralidade no ciclo de alfabetização, bem como identificar os principais recursos utilizados por elas no trabalho com esse eixo e verificar a relevância e uso do livro didático no tratamento da oralidade em sala de aula. Neste capítulo, discutiremos essas questões.

6.1 Concepções de Ensino de Oralidade das Professoras Alfabetizadoras e Recursos Utilizados nesse Trabalho.

O trabalho com a oralidade em sala de aula está vinculado as concepções que professores e professoras têm sobre o oral e seu ensino. Acreditamos que é de fundamental importância que essas concepções sejam discutidas e analisadas, pois como já afirmado, a compreensão docente das dimensões ensináveis do oral auxilia no trabalho efetivo com a oralidade, ou seja, é importante que o professor tome o oral enquanto eixo e objeto de ensino para poder desenvolver estratégias didáticas para o tratamento da oralidade em sua sala de aula.

No esforço em compreender como o trabalho com oralidade acontece nas salas de aula das professoras entrevistadas, questionamos se elas consideravam o ensino de oralidade importante nos anos iniciais do ensino fundamental e como esse ensino aconteceria nas salas de aula e nas escolas nas quais elas atuavam, essas respostas nos permitiram conhecer, de modo geral, suas concepções em relação ao trabalho com a oralidade.

Para que pudéssemos discutir e analisar tais concepções, reunimos as respostas das 9 professoras entrevistadas, e as organizamos em três grupos: 1) oralidade como “falar sobre”/se expressar (aparece na fala das professoras P2, P5, P6, P7 e P9); 2) oralidade como desenvoltura para falar em público (presente na fala das professoras P5 e P9); e, 3) oralidade como ponte para outras aprendizagens (mencionado pelas professoras P1, P3, P4 e P8).

No primeiro conjunto de respostas, agrupamos as falas onde as professoras apontam a oralidade como a habilidade de falar sobre algo, expressar opiniões, sentimentos e pensamentos em situações informais de conversação cotidiana, como podemos observar na fala de P6:

Assim, seria dar espaço para que eles possam falar também. A professora inicialmente faz a explicação, mas também dá abertura para que eles possam falar, trazer suas opiniões, mostrar seus pontos de vista. Então assim, é dar o espaço para que o aluno ele possa se expressar [...] no meu ensino em específico, eu sempre começo minha aula com a oralidade. A gente vai conversando e nessa conversa eu sempre dou o espaço para eles falarem, só que muitas vezes, os alunos do 2º ano eles são assim, mais tímidos, são pequenos, são crianças, então eu procuro sempre estar envolvendo eles pra desenvolver essa oralidade. Na escola a gente sempre procura dar oportunidade dos alunos se expressarem (Professora 6, 2º ano. Fevereiro/2021)

Os elementos que emergem na fala de P6 caracterizam uma visão de oralidade muito comum entre os professores, onde o oral aparece apenas nas situações informais de sala de aula, no início das aulas, na conversação antes de iniciar algum conteúdo, no ato de permitir que as crianças falem livremente sobre algo, entre outras situações. No entanto, ao elencar apenas esse aspecto do trabalho com o oral, as professoras apresentam uma visão reducionista e limitada sobre o uso da oralidade em suas turmas. Para que o trabalho com oralidade se efetive em sala de aula, é fundamental que a escola e os professores não desconsiderem nem trate como inferiores as manifestações orais de linguagem, principalmente aquelas que envolvem gêneros formais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Pedir que a criança conte histórias e descreva ambientes e pessoas, assim como estimular conversas em determinados momentos da aula, são atividades importantes para avaliar e ampliar suas competências de fala, pois essas são habilidades básicas para a comunicação na esfera privada, no entanto, em outros contextos, principalmente em domínio público, é exigido o domínio de gêneros mais complexos. Desse modo, é papel da escola auxiliar as crianças no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades para a sua plena inserção em situações variadas de uso da oralidade, propondo objetivos bem definidos e atividades de escuta e produção de textos orais.

É certo que nas turmas de alfabetização não é comum o trabalho com gêneros orais mais formais, o próprio livro didático aqui analisado nos revela isso, todavia, é importante que as professoras compreendam que o trabalho com a oralidade vai além das conversações espontâneas e que mesmo situações cotidianas e corriqueiras podem se tornar terreno fértil para a exploração de estratégias didáticas de ensino da oralidade, como por exemplo: o estímulo a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos; mediação das situações de conversa, estimulando atitudes de respeito a fala do outro; incentivo a atitudes e posturas necessárias durante a conversa coletiva (levantar a mão para falar, aguardar sua vez de falar, ouvir com atenção quem estiver falando, não interromper, dentre outros); incentivo ao posicionamento crítico dos alunos em relação a diferentes temas; dentre outras estratégias.

Outra concepção de ensino do oral que emergiu nas falas das docentes foi de que a oralidade está ligada a desenvoltura ao falar em público, como destaca P9:

Eu considero importante porque trabalha a questão da interação entre os alunos, ajuda a gente também a conhecer nossos alunos, saber se eles têm vergonha ou não de falar em público, fazer com que ele mostre aquilo que ele sabe ou não sabe, que ele deixe de ter vergonha [...] Então eu acho que tem que ser um pouquinho disso aí, trazer o aluno pra frente, como protagonista, para ele oralizar aquilo que ele sabe e passar também aquele conhecimento que ele aprendeu e, como eu disse antes, deixar de ser inibido (Professora 9, 3º ano. Março/2020)

A motivação por parte dos docentes para que seus alunos participem de situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público) é uma estratégia interessante no trabalho com oralidade, em especial nas turmas de alfabetização, onde as crianças estão vivenciando, em algumas situações, suas primeiras experiências escolares. A fala de P9, no entanto, parece reduzir o trabalho com o oral apenas a desinibição ao falar em público, e como já discutimos ao longo desse trabalho, a oralidade enquanto eixo e objeto de ensino é complexa e exige um ensino intencional mesmo em turmas com crianças pequenas como é o caso dos três primeiros anos do ensino fundamental. O trabalho com a oralidade na escola não deve ser orientado por uma visão espontaneísta de interação, sem nenhuma reflexão e/ou planejamento, é

importante que seja um trabalho intencional, sendo assim, as professoras precisam ter acesso a materiais e formações que as auxiliem a planejar o trabalho com esse eixo em suas turmas.

Por fim, as professoras também mencionaram o uso da oralidade em sala de aula apenas como ponte para o trabalho com outros eixos e não como objeto de ensino em si, como está exemplificado nas falas a seguir:

Na minha sala de aula, a prática, todo o assunto, todos os dias eu começo com a oralidade, por isso que eu acho que ela é parte primordial no processo de ensino-aprendizagem, porque com a oralidade eu começo o dia com a oração, com música, tem a rotina né, então tem a oração, a música, eu trabalho o tempo, o calendário [...] sempre procuro encaixar a oralidade, tem que ter a oralidade para depois escrever, porque quando a criança for escrever, com certeza ela já vai estar sabendo a palavra que eu quero que ela aprenda, então com a oralidade já é meio caminho andando, a escrita ela vai só completar a oralidade (Professora 3, 1º ano. Março/2021).

Eu acho de suma importância a oralidade nas séries iniciais do ensino fundamental, porque é através da oralidade que o aluno começa a desenvolver a escrita né, ele começa a perceber, a entender, a prestar atenção, seja numa história, seja na história dos números, para todas as outras disciplinas é de onde sai todas as outras habilidades para eles atingirem. Na minha prática eu costumo trabalhar bastante né, até porque todos os conteúdos são através da oralidade que eles conseguem fazer as atividades propostas (Professora 4, 2º ano. Março/2021)

Essas falas parecem partir do pressuposto de que a escola já trabalha com oralidade o tempo todo, haja vista que é por meio dela que as professoras exploram a leitura e a escrita, então, surge a compreensão de que não há muito o que ensinar e aprender em relação a esse eixo. No entanto, essa concepção de ensino de oralidade é um equívoco, pois as crianças não chegam à escola dominando todas as situações de comunicação oral, sendo assim, trabalhar oralidade em sala de aula vai além de colocar as práticas orais a serviço da leitura e da escrita. É necessário tomar o oral como objeto de ensino ao se escutar, analisar e produzir diferentes gêneros orais. Como já mencionado, nos anos iniciais é possível que as crianças aprendam algumas habilidades orais relacionadas à competência textual, que podem assumir aspectos de formalidade e informalidade a depender da situação comunicativa (narrar fatos de forma coerente e clara, desenvolver estratégias para argumentar posições e

pontos de vista, modalizar a fala de acordo com o que a situação de interlocução exige, dentre outros).

Vale destacar que as concepções aqui discutidas podem estar relacionadas a formação inicial e continuada as quais essas professoras tiveram acesso, que pouco contribuíram na discussão sobre o trabalho com oralidade em salas de aula, principalmente em turmas de alfabetização, como demonstrado na pesquisa de Guimarães, Souza e Leal (2016) onde as entrevistas com as professoras revelaram vários equívocos teóricos em relação ao trabalho com oralidade, evidenciando a necessidade de maior investimento do tema nas formações iniciais e/ou continuadas, bem como no cotidiano das escolas.

Com relação aos recursos aos quais essas professoras fazem uso para planejar e executar o trabalho com oralidade em sala de aula, foi afirmado por parte das entrevistadas que é comum a utilização de diferentes recursos ao mesmo tempo. Ganham destaques nas respostas o uso do livro didático (5/9 mencionaram essa resposta) e de livros literários de histórias infantis (5/9 mencionaram essa resposta); também há menção a utilização de imagens, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras, mas de maneira mais escassa. O modo como essas professoras utilizam esses recursos, nos revela um tratamento do oral como meio/suporte para o trabalho com outros eixos, não há, na fala dessas profissionais nenhum indício da oralidade sendo tomada como eixo ou objeto de ensino, não conseguimos através de suas respostas, identificar uma metodologia clara de abordagem do oral.

Ao mencionarem o uso de livros literários para o trabalho com a oralidade, as professoras relacionam principalmente as atividades de reconto de histórias, interpretação oral da história lida pela professora ou desenvolvimento da fluência em leitura, como está ilustrado nas falas a seguir:

E também eu posso citar outra coisa que eu trabalhei com eles que foi o empréstimo de paradidáticos [literários], onde cada um levou um livro pra casa, leu, depois trouxe num determinado dia e cada um socializou com a turma sobre a história que leu, o que achou e suas próprias ideias com relação a história e foi bem legal. Eu acredito que os recursos utilizados são esses, por causa da questão da limitação mesmo do ambiente, do material, enfim (Professora 5, 2º ano. Março/2021)

Em relação aos tipos de recursos, sempre eu trabalho com histórias, livros paradidáticos, faço essas leituras sempre dando abertura para eles falarem o que entenderam da história. Eu trabalho oralidade com eles, sempre a partir de uma leitura (Professora 6, 2º ano. Fevereiro/2021).

A menção ao uso de livros literários para trabalhar oralidade praticamente se igualou ao uso do livro didático nas respostas das docentes, foram comuns comentários sobre as visitas às bibliotecas escolares e o empréstimo de livros. Para essas docentes, solicitar às crianças que leiam livros em casa e depois falem sobre eles na escola demonstrando que entenderam aquilo que foi lido e que sabem se expressar sobre eles é trabalhar com oralidade, no entanto, essas falas revelam o quanto o foco dessas professoras está no ensino de outros eixos, principalmente o eixo de leitura.

No que se refere ao livro didático, de acordo com as professoras este é utilizado de diferentes formas para se trabalhar com o oral. Quando questionadas sobre em quais tipos de atividades o livro didático estaria propondo um trabalho específico com oralidade, as respostas também foram diversas, mas focaram em atividades de eixos como leitura e interpretação de textos, poucas foram as atividades da seção “Prática de Oralidade” a serem mencionadas, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 16 – Atividades de Oralidade citadas pelas professoras

Tipo de Atividade	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	TOTAL
Interpretação Oral de Textos	X	X	X		X	X	X	X	X	8
Produção Oral de Textos	X	X			X					3
Conversa com colegas/professores	X	X		X		X			X	5
Relato Pessoal	X				X	X	X			4
Leitura de Imagem			X					X		2
Reconto de Histórias	X	X		X					X	4
Leitura em voz alta	X			X	X			X	X	5
Dramatização/Teatro			X						X	2
Seção “Prática de Oralidade”			X				X			2

Ao observarmos o quadro 16 podemos identificar que algumas das atividades mais mencionadas são: interpretação oral de textos e leitura em voz alta, atividades comuns ao eixo de leitura e que não tomam o oral como foco

central das atividades, e sim como meio de trabalho para outras aprendizagens. Com relação a oralização de texto escrito, essa linha é muito tênue, haja vista que esse trabalho se situa na intersecção entre oral e escrito, não bastando apenas a fluência em leitura para ser considerada uma atividade do eixo oralidade, para isso, nesse trabalho deve se considerar outros elementos como altura da voz, velocidade e gerenciamento de pausas durante a leitura, expressividade, entonação, assim como, aspectos da retórica, da gestualidade e da cinestesia, exigindo uma tomada de consciência em relação a importância da voz, da postura corporal, do olhar, dentre outros aspectos que transcendem a “decodificação” das palavras durante a leitura. Outro perfil de atividades mencionadas pelas docentes para o trabalho com o oral no livro didático, são aquelas onde é solicitado que a criança converse com o colega ou com a professora:

sempre tem o espaço que é para eles mesmo fazerem o próprio texto oralmente, é muito solicitado que eles “falem com a professora” “conversem com os colegas”, aí dá pra trabalhar. Ele é um bom livro pra trabalhar com oralidade, na minha opinião, porque a gente vai pegando as coisas que dá pra gente fazer com eles (Professora 1, 1º ano. Março/2021)

Quando ele diz assim: com a ajuda do professor leia o texto abaixo; ele tem muito isso: leia em duplas com seu coleguinha, faça a leitura... nesse sentido, que ele pede né, que a criança leia, fale, converse (Professora 4, 2º ano. Março/2021)

Essas atividades em que é solicitado a criança que fale/converse com a professoras e seus pares são as mais comuns na coleção Ápis – Língua Portuguesa, e estão relacionadas ao uso mais informal do oral onde não há um trabalho ordenado das dimensões ensináveis desse eixo e onde muitas vezes a fala é tomada apenas como meio para a resolução de atividades de outros eixos, porém, mesmo em propostas de conversa informal, a mediação docente pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades de oralidade através de diferentes estratégias, muitas vezes cabendo ao professor a tarefa de propor práticas orais de linguagem a serem desenvolvidas com funções diversas em sala de aula. Também foram mencionadas atividades que envolvem o reconto de histórias, o relato pessoal e a dramatização/teatro, ilustradas nos extratos abaixo:

Atividades específicas de oralidade pra mim, são aquelas onde tem a parte de reconto de histórias, que a gente conta uma história para eles e depois eles vão recontar. Na parte de criação

de textos também, porque tem uma parte que tem pra produção de texto, então para produzir o texto ele vai ter que falar, ele vai ter que se expressar, ele vai ter que ter uma sequência que pode ser elaborada através da fala, antes da escrita, então eu acredito que essa parte trabalha a oralidade, porque por exemplo, eles não vão conseguir produzir um texto escrito sozinhos, mas aí eles vão ter que pensar, refletir e vão ter que expressar a opinião deles e nós vamos ter que montar em conjunto um texto único que seja para toda turma, aí eu acredito que a atividade, nesse sentido, ela trabalha a oralidade (Professora 2, 1º ano. Março/2021)

O livro ele traz um suporte com relação a produção textual, ele tem vários pontos assim onde fala sobre relato pessoal, que traz aí um espaço para que as crianças expressem o que elas entenderam sobre o que foi trabalhado e produzam textos e também traz outros temas, como por exemplo teatro e dramatização, a gente pode trabalhar no Ápis, por exemplo, o teatro e dramatização então ele traz ideias pra gente fazer um mini teatro, então assim, tem vários pontos interessantes que fazem com que a turma se torne mais dinâmica e consiga trabalhar melhor essa oralidade (Professora 5, 2º ano. Março/2021)

A fala de P2 inicia enfatizando as atividades de “reconto de histórias” como exemplo para o trabalho com o oral em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, esse tipo de proposta se faz interessante, pois exige da criança a utilização de expressões e palavras que aparecem na narrativa da história lida pela professora (por exemplo: iniciar com “era uma vez”); apropriação de um vocabulário que não é utilizado por ela na linguagem coloquial do dia a dia; atenção à sequência dos acontecimentos da narrativa e a recuperação desses acontecimentos na hora do reconto; dentre outros elementos que são importantes para o desenvolvimento de inúmeras habilidades de oralidade que as crianças farão uso em diferentes situações de comunicação. P2 ainda destaca a importância da oralidade no processo de produção de textos, algo que também emerge nas falas das outras professoras, principalmente na elaboração de textos coletivos onde o professor age como escriba, nessas situações, no entanto, o foco não está na oralidade.

A professora 5, retoma a discussão do oral como expressão do pensamento e menciona alguns gêneros textuais que podem explorar importantes habilidades de oralidade, são eles, relato pessoal (que pode ser oral ou escrito) e dramatização/teatro. No relato pessoal oral a criança pode desenvolver a habilidade de falar sobre si mesmo de formas variadas,

considerando diferentes situações e objetivos, o professor pode mediar essa atividade ao apresentar as características do gênero em tela e tecendo questões que auxiliem o aluno a construir seu relato (O que aconteceu? Onde aconteceu? Quem estava presente no acontecimento? Como aconteceu? etc.). Na dramatização, pode-se desenvolver desde habilidades não linguísticas como gestos e expressão facial até o controle do tom de voz, velocidade e expressividade na fala.

As professoras 3 e 7, mencionaram as seções destinadas a oralidade presentes no final de cada unidade da coleção Ápis – Língua Portuguesa:

Porque depois de cada gênero textual trabalhado, ele tem a parte da oralidade, quando conclui a unidade, tanto da oralidade quanto dos outros eixos. Mas na parte da oralidade, sempre tem, concluiu o gênero tem uma parte lá nele que sempre fala do trabalho com a oralidade em si, né?! Como a gente deve vivenciar a oralidade pra cada gênero textual abordado (Professora 7, 3º ano. Março/2020)

Apesar de não exemplificar uma atividade em específico, P7 lembra de apontar essa seção e enfatizar que as atividades ali presentes sempre tem relação com o gênero textual explorado ao longo da unidade tomando como foco o trabalho com o oral, entretanto, como discutimos no capítulo de análise dessa coleção nem todas as atividades da seção “prática de oralidade” tomam como foco o oral como eixo de ensino e enfatizam muitas vezes as situações informais de uso da oralidade, não explorando de forma significativa as outras dimensões de ensino do oral, principalmente no que se refere a gêneros formais e públicos, cabendo ao professor ampliar as propostas trazidas nesse manual didático.

Discutidas e analisadas as concepções de oralidade das docentes, apresentamos algumas atividades da coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, para serem analisadas pelas professoras. Na seção a seguir exploramos essa análise.

6.2 Impressões Docentes sobre o uso do Livro Didático no ensino de Oralidade nas turmas de 1º a 3º ano

Conforme mencionado na metodologia, realizamos uma segunda entrevista com as docentes, enfatizando atividades da coleção “Ápis – Língua Portuguesa” destinadas ao trabalho com o eixo oralidade. Por questões

personais, a professora 5 não participou dessa etapa da coleta de dados, desse modo, traremos aqui as considerações de 8 professoras (3 do 1º ano – P1, P2 e P3; 2 do 2º ano – P4 e P6; 3 do 3º ano – P7, P8 e P9). Essas entrevistas foram realizadas via Google Meet, onde apresentamos as docentes imagens das atividades e pedimos que elas as analisassem e relatassem como seria a execução de tais atividades num contexto de sala de aula presencial, a partir de suas experiências prévias.

Essas entrevistas nos permitiram analisar quais os movimentos realizados pelas docentes ao trabalhar oralidade, bem como quais dimensões são mais contempladas em suas práticas, pudemos ainda cruzar as orientações do Manual Didático analisado com a forma como as professoras descrevem o uso desse material em sala de aula. A seguir, discutiremos essas questões a partir das dimensões de ensino do oral trabalhadas no capítulo 4.

6.2.1 Situações Informais de Interação Oral

A primeira dimensão que apresentamos para as professoras foi aquela que envolve “situações informais de interação oral” em sala de aula. Foram apresentadas atividades retiradas da seção “Prática da Oralidade” dos livros de 1º a 3º ano. Para selecionar essas atividades, utilizamos como critérios que elas explorassem elementos importantes no trabalho com o oral, mesmo que não fosse algo explícito. As atividades que selecionamos dessa dimensão por exemplo, tem como objetivo estimular que as crianças falem livremente sobre temas pré-definidos, de modo que elas consigam se comunicar de forma clara, objetiva e tenham atitudes de respeito a fala do colega.

Atividade – 1º ano

Conversa em Jogo: Famílias Diferentes

❖ Ouça mais uma vez este trecho da letra de canção

Tantas famílias, tão diferentes

Famílias com pouca, com muita gente.

O texto fala de famílias de vários tipos. Sua família é parecida com alguma delas? Ou é bem diferente? Fale sobre sua família e, depois, ouça com atenção o que os colegas têm a dizer. (1º ano, p. 51)

Ao apresentarmos essa atividade as professoras P1, P2 e P3 pedimos que elas falassem livremente sobre suas impressões em relação a essa proposta do livro didático. Todas afirmaram gostar da atividade em tela, pois ela estimula que as crianças falem livremente sobre um determinado tema, desse modo elas podem se expressar, trocar informações e opiniões. Segundo elas, é o tipo de atividade em que as crianças costumam se engajar e participar ativamente.

Ela é uma atividade boa, porque vai, assim, ela vai fazer com que o aluno, ele fale, ele tenha essa prática da oralidade, então ele vai falar um pouco do que ele tem em casa, do que ele tem conhecimento, sabe? sobre a família dele, sobre as pessoas que moram com ele, ele vai dizer se elas são diferentes, se são parecidas com o que tem na canção, né, essa letra de canção. Aí eu acho essa atividade bem interessante, bem pertinente e voltada para a oralidade (Professora 1, 1º ano. Junho/2021)

Depois que eles escutam a música, a gente vai para a leitura do livro, vamos fazendo a leitura, aí antes mesmo dessa atividade de oralidade, tem outras atividades que também abordam a música. Depois, por último é que a gente começa a conversar, alguns não participam muito porque não gostam muito de falar, aí eu vou usando umas estratégias, tipo assim, pela chamada na ordem alfabética, pela chamada ao contrário, eu chamo o nome e cada um vai falando, porque assim sempre tem aqueles que gostam de falar e se expressar bastante, mas também tem aqueles que não querem falar, aí eu tento estimular eles a falar pelo menos um pouquinho, entendesse, mesmo que ele não queira muito falar, eu fico fazendo perguntas a ele: e sua família como é? Tem quantas pessoas na sua casa? Para que cada um vá dizendo (Professora 2, 1º ano. Junho/2021)

Essas falas apontam alguns elementos explorados pelas docentes ao trabalhar com as situações informais de interação oral, dentre eles, o estímulo para que as crianças mais tímidas possam se expressar e participar ativamente das discussões que acontecem em sala de aula, sendo assim, as professoras fazem uso de algumas estratégias para organizar os momentos de fala dos alunos, de modo que todos possam participar e as discussões não fiquem centralizadas naquelas crianças mais extrovertidas e que gostam de interagir de forma natural e espontânea. Esse é um movimento importante, pois o desenvolvimento da fala dos pequenos precisa ser estimulado pelas docentes e a partir dessas situações informais a criança pode desenvolver a autoconfiança necessária para se expressar também em situações mais formais e públicas.

Outro elemento trazido na fala das docentes em relação a esse tipo de atividade remete a importância da mediação da professora nesses momentos de

conversa, de modo que, além do incentivo a algumas posturas como: aguardar a vez de falar, respeitar a fala do outro, ouvir com atenção etc, as crianças sejam orientadas a manterem o tópico conversacional, de modo a não “fugirem” do assunto em questão:

Na escola, muitas vezes as crianças, elas não aprendem porque muitas vezes têm dificuldade em se expressar, dificuldade de falar, dificuldade de perguntar. Quando o coleguinha fala, as vezes um ri, o outro acha graça ou acha diferente, aí a criança se reprime, entendesse. Aí nesse momento, o professor pode intervir, orientar. Porque por exemplo, as vezes a gente tá fazendo uma atividade como essa, aí ele vem e fala uma coisa completamente diferente, porque estamos falando de família, aí as vezes eles levam pra discussão sobre um amigo, leva para outros lugares, pra outros assuntos que não tem nada a ver (Professora 2, 1º ano. Junho/2021).

A atividade selecionada para o 2º ano segue a mesma perspectiva da atividade anterior.

Atividade – 2º ano

Conversa em Jogo

- ❖ *Alimentação saudável.* Você gosta de frutas, legumes e verduras? De quais? Por quê? Costuma comer esses alimentos? Em sua opinião, é importante ingerir frutas, legumes e verduras? Por quê? (2º ano, p. 199 – grifo do autor)

Com relação a atividade em tela, houve certa dificuldade por parte das professoras em focar no eixo oralidade, provavelmente porque, diferente da atividade do 1º ano, aqui não há menção no enunciado para habilidades relacionadas a oralidade como a escuta atenta, por exemplo, o foco da atividade está de fato na discussão sobre alimentação, apesar de estar situada na seção “Prática de Oralidade”. Tanto P4, quanto P6 enfatizaram a alimentação saudável em suas respostas, fazendo ponte, inclusive com a possibilidade de trabalhar com a disciplina Ciências. Foi necessária uma intervenção maior de nossa parte, para que essas docentes mencionassem o trabalho com oralidade em suas respostas, que versaram basicamente na possibilidade das crianças se expressarem livremente sobre o assunto.

Porque aí eles iriam se expressar, eles iriam falar que gostam de comer muita besteira e a professora iria trazer pra eles, a discussão sobre a alimentação mais saudável. Acho que é isso, eles iam poder falar, dar a opinião deles (Professora 6, 2º ano. Junho/2021)

Eles falam bastante né, porque essa turminha mesmo assim, de 2º ano, a gente precisa sempre intervir se não eles perdem o foco, e todos querem participar, querem falar. E eles falam muito né. Falam da rotina em casa, falam do que comem, e eu também vou puxando “qual alimentação mais saudável que vocês costumam fazer?” “vocês almoçam o que, quando chegam em casa?” e eles falam e falam muito, sabe (Professora 4, 2º ano. Junho/2021)

Mais uma vez, a questão da mediação aparece na fala das professoras, apesar de não tomarem a oralidade como foco dessa atividade no que concerne a algumas habilidades que situações de conversa informal podem desenvolver nas crianças, elas demonstram a necessidade de mediar essas situações de conversa de modo a motivar a participação das crianças e estimular a discussão em sala de aula.

A atividade do 3º ano é a mais completa em relação ao trabalho com o oral, pois não traz apenas a proposta de debate sobre um determinado tema. A atividade já menciona os “combinados” referente as atividades orais em sala de aula que foram acordados entre professora e alunos no início do ano letivo. De acordo com o manual do professor, esses combinados se referem a: ouvir com atenção quando os colegas estiverem falando; pedir a palavra para falar e aguardar a sua vez; falar pausadamente, olhando para os colegas; utilizar a voz em tom e altura suficiente para que todos ouçam.

Atividade – 3º ano

Conversa em Jogo: Falar é fácil, fazer é que é difícil

- ❖ Vocês já ouviram a frase “falar é fácil, fazer é que é difícil”? Ela é um provérbio popular: uma frase curta para expressar algum tipo de ensinamento ou crítica. Conversem sobre o sentido desse provérbio.

Para pensar sobre o que quer dizer esse provérbio vamos ver a situação de nossa sala de aula.

1. Vamos lembrar nossos combinados principais para as atividades orais e escrever no quadro a seguir
2. Foi fácil lembrar?
3. Quais desses combinados parecem estar sendo difíceis de seguir? Por quê?
4. E agora: vocês concordam ou discordam do provérbio? (3º ano, p. 76)

Quadro dos Combinados

As professoras do 3º ano trouxeram uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o trabalho com oralidade através dessa atividade, acreditamos que, o fato da atividade ser mais completa do ponto de vista do trabalho com o oral facilitou a reflexão das professoras em relação ao trabalho com esse eixo de ensino. Dentre as estratégias de trabalho com o oral, elas mencionaram o incentivo a atitudes e posturas necessárias durante a conversa coletiva; incentivo ao posicionamento crítico dos alunos em relação a diferentes temas; mediação das situações de conversa, estimulando o respeito a fala do outro; e, estímulo a troca de informações e opiniões, como podemos ver nos extratos abaixo:

Eu acho ela bem interessante porque para eles o senso de responsabilidade né, porque a medida que a gente faz um combinado, é um contrato que a gente faz com eles quando a gente faz um combinado, e eles precisam seguir que são as regras, e realmente pra crianças as vezes é bem difícil seguir algumas regras em nossos combinados [...] Eles aprenderiam muito assim, questão de esperar a vez na hora de falar, principalmente porque como é oralidade eles têm que esperar a vez, têm que respeitar a opinião do colega, respeitar a fala do colega e acredito que eles aprendem até a enxergar a opinião do colega de outra maneira e tentar colocar em prática porque as vezes a gente pensa de uma maneira e quando o outro fala a gente reflete com aquilo que a pessoa falou e já começa a ver a situação por um outro caminho, com outros olhos, então acredito que é uma atividade que abrange vários temas (Professora 7, 3º ano. Junho/2021)

aí essas atividades de respostas pessoais assim, eu acho bom, eu gosto porque ajuda a criança a saber se posicionar em algum assunto, tanto nesse livro como em outros, porque as atividades de hoje em dia são atividades que colocam o estudante a pensar né (Professora 8, 3º ano. Junho/2021)

Eu acho assim, que na questão da oralidade né, essa atividade faz com que eles possam se expressar e fazer uma análise dessa frase, desse provérbio “falar é fácil, fazer é que é difícil” né, então: por que falar é fácil? Porque muitas vezes a gente fala, mas na hora de agir é totalmente discordante daquilo que a gente falou, então eles podem refletir um pouco nisso. E também na questão dos combinados né, é possível fazer aquele paralelo com os combinados, vamos dizer assim: se o combinado lá no início do ano foi “levantar a mão para falar” né, “respeitar o colega”, então quando um estiver falando os demais escutam, então vamos dizer, é fácil falar, está lá nos combinados, mas é difícil fazer, porque talvez um ou outro não esteja fazendo... então nessa atividade, eu acho que trabalharia a questão da prática da oralidade né, como está aí proposta, na expressão

que os alunos poderiam falar, argumentar sobre essa frase e também na questão do respeito sabe, respeitar a vez do outro, respeitar a fala do outro, saber ouvir, saber escutar. Eu acho que nessa questão a gente poderia trabalhar tanto essa questão da oralidade, deles se expressarem, deles falarem sobre o que eles acham também dessa frase, do provérbio e de lembrar os combinados, como também saber ouvir o que o outro colega, na sala de aula, tem a dizer também sobre a frase e sobre os combinados (Professora 9, 3º ano. Maio/2021)

Percebemos que as professoras conseguem mobilizar estratégias importantes para o trabalho com o oral e identificam elementos importantes que compõem a dimensão “situações informais de interação oral”, haja vista que não se trata apenas de conversas soltas sem mediação, é preciso haver objetivos e intencionalidade também nessas situações, pois elas constituem a base para o trabalho com as dimensões mais complexas. Entre as professoras entrevistadas, percebemos que as do 3º ano conseguiram identificar tais elementos com mais facilidade, até mesmo porque a própria atividade trazia essa discussão de forma mais explícita, já no enunciado da questão. Nessa direção, podemos afirmar que, quanto mais elaborada, objetiva e direta for a atividade de oralidade no livro didático, mais fácil é para as professoras refletir sobre e identificar as estratégias de trabalho com o referido eixo.

A partir das leituras que realizamos sobre a oralidade e seu ensino, elaboramos um quadro de estratégias para o ensino de oralidade a partir de cada dimensão e buscamos identificar nas falas das professoras o uso de algumas dessas estratégias. O quadro 17 apresenta as estratégias referentes a dimensão em tela.

Quadro 17 – Estratégia para o Ensino de Oralidade – Situações Informais de Interação Oral

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Estímulo a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos	X	X	X	X	--	X	X	X	X
Mediação das situações de conversa, estimulando atitudes de respeito a fala do outro		X			--		X		X
Incentivo a atitudes e posturas necessárias durante a conversa coletiva (levantar a mão para falar, aguardar sua vez de falar, respeitar e ouvir com atenção		X			--	X	X		X

quem estiver falando, não interromper, dentre outros)								
Organização do momento de fala dos alunos para que todos que desejam possam participar		X			--			
Incentivo ao posicionamento crítico dos alunos em relação a diferentes temas					--		X	
Motivação a participação em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público)		X			--		X	X
Estímulo a debates e discussões em sala de aula sobre questões do cotidiano escolar, argumentando em defesa de sua opinião					--			X

Ao observarmos o quadro, identificamos que o “estímulo a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos” é a estratégia mais recorrente na fala das professoras, todas elas mencionaram. No entanto, quando esse estímulo é mais direcionado a argumentação, ao debate, a discussão para defender seu ponto de vista, apenas a professora 9 explicita esse trabalho. Outras estratégias também são exploradas mais timidamente nas falas das entrevistadas, como por exemplo: incentivo a atitudes e posturas necessárias durante a conversa coletiva (mencionada por 4 professoras); motivação a participação em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (mencionada por 3 professoras), dentre outros. Isso não significa que as professoras que não mencionaram em suas falas essas estratégias, não fazem uso delas em seu cotidiano, bem como, podem fazer uso de outras estratégias que não conhecemos e não compõem esse quadro, pois sabemos que o cotidiano de uma sala de aula é fluído e dinâmico e que muitas vezes as professoras realizam determinados movimentos e estratégias de ensino, que na situação de entrevista não foram mencionados.

6.2.2 Valorização de Textos da Tradição Oral

Na dimensão referente a valorização de textos da tradição oral, buscamos selecionar atividades que explorassem a recitação de parlendas, trava-línguas, cantigas, adivinhas, dentre outros. Como vimos no capítulo 4, a coleção Ápis – Língua Portuguesa, não apresenta variedade de atividades nessa dimensão,

mas foi possível selecionar um texto de tradição oral diferente para cada ano. Assim, selecionamos atividades com trava-língua (1º ano), com cantigas (2º ano) e com adivinhações (3º ano).

Atividade – 1º ano

Memória em Jogo

❖ Leiam juntos esse trava-língua:

Com J

Juliana junta jabuti, jacaré, jararaca.

No jardim de Juliana

O jacaré joga com o jabuti

E janta com a jararaca

(Bartolomeu Campos de Queirós. De letra em letra. São Paulo: Moderna, 2004. p. 13)

- Vamos memorizar o trava-língua.
- Treinem para ver quem fala mais rápido sem esquecer nem tropeçar nas palavras!
- Registrem como souberem na página 264.

(1º ano, p. 147)

Algo unânime nas respostas das professoras em relação a essa atividade é que os livros da coleção Ápis – Língua Portuguesa trazem trava-línguas que não são populares e nem conhecidos entre as crianças, o que dificulta o trabalho de memorização e repetição do trava-língua, por exemplo,

Essa daqui é uma das mais difíceis, porque como os trava-línguas que esse livro traz não são muito conhecidos, as vezes eles não conseguem falar, aí eu costumo ir lendo por partes [...] tem algumas crianças que quando o trava-língua é mais fácil, mais conhecido, eles conseguem fazer a brincadeira e registrar depois, por isso que as vezes eu acabo trocando por um outro trava-língua (Professora 2, 1º ano. Junho/2021)

E assim, para eles memorizarem também, eu acho meio difícil, porque nem eu memorizo, quando é um trava-língua conhecido deles, é mais fácil, esse mesmo eu nunca vi, não vou mentir, nunca vi esse trava-língua. Quando são esses mais conhecidos, que eles usam no dia a dia, do tigre, o rato roeu a roupa do rei de Roma, eu acho mais simples para eles que são pequenininhos, eu acho assim, pra um 2º ou 3º ano talvez, mas para eles que são 1º, eu acho meio complexo de eles decorarem e falar sem tropeçar, os coitados (Professora 1, 1º ano. Junho/2021)

Como já mencionado no capítulo anterior, é importante que os trava-línguas sejam conhecidos pelas crianças para que as professoras possam desenvolver tanto o trabalho de apropriação do SEA, como o jogo oral que envolve esse tipo de texto, afinal, para que as crianças possam falar o trava-língua o mais rápido possível é necessário conhecer o texto previamente. Uma saída encontrada pelas docentes é levar por conta própria trava-línguas mais conhecidos pelas crianças e realizarem as atividades no caderno. Quando questionadas sobre quais habilidades de oralidade as crianças conseguem desenvolver ao trabalhar com trava-línguas, as docentes enfatizaram a memorização, a concentração e a pronúncia das palavras. Em alguns momentos elas mencionam como conduziriam esse trabalho em sala de aula, e é possível perceber que reconhecem a finalidade da “brincadeira” com as palavras, propostas por esse gênero, e que realizam esse movimento em sala de aula com seus alunos.

[...] eles gostam muito, temos que levar vários trava-língua, por exemplo, aqueles alunos que gostam de falar muito, a gente já coloca um trava-língua diferente para ver se eles decoram, a questão de separar grupos também, porque podemos pegar “você do grupo vão decorar tal trava-língua” “já que vocês já sabem falar muito rápido, vão ter que falar juntos”, aí a gente junta três, quatro, para falar junto e se um errar o grupo perde, eles gostam muito de competição, e no final nem ganha nada né (Professora 2, 1º ano. Junho/2021)

Eu gosto de trabalhar com trava-língua, gosto de levar para sala de aula uma caixinha com vários trava-línguas dentro, aí a gente vai tirando, entendeu? Que é para ver se as crianças conseguem. No 1º ano tem que ser trava-língua simples, aí a gente faz a rodinha mesmo, vai cantando uma música e passando a caixinha, quando a música para, com quem a caixa parar a criança tira um trava-língua. No início a criança não vai saber ler, mas daí eu leio e eles vão repetindo, falando, e no final se torna uma grande brincadeira, porque uns conseguem, outros não conseguem, aí um já vai ensinar ao outro e assim vai (Professora 3, 1º ano. Junho/2021)

Percebemos o quanto o trabalho com trava-línguas é dinâmico, pois são mencionadas diferentes estratégias para esse ensino, entretanto, as professoras não tomam como foco o debate sobre esse gênero na tradição oral, de que ele perpassa gerações e tem um valor cultural muito importante. Ficou claro que o foco ao trabalhar esse gênero em turmas de 1º ano, está na apropriação do sistema de escrita alfabética.

Mando tirar as palavrinhas iniciadas com a letra tal, “quantas palavras tem com a letra r”, por exemplo, vamos ver quantas letras tem essa palavra, aí tiro uma palavra do trava-língua, coloco no quadro e vamos contar as letras, vamos ver qual a letra inicial e qual a letra final, com trava-língua a gente sempre vai trabalhando desse jeito [...] “vamos procurar as palavras que tem a mesma letra, que começam com a mesma letra”, tipo, Juliana, Jabuti, Jararaca, está entendendo, juntar as palavrinhas que começam com a mesma letra, aí daí “vamos contar quantas letras tem JABUTI” eu iria fazer isso, ou uma interpretação oral também, faria perguntas de acordo com o trava-língua e já trabalharia a oralidade através das respostas (Professora 1, 1º ano. Junho/2021)

Então essa atividade você trabalha a oralidade, depois da oralidade a criança vai fazer do jeito que ela souber, então a partir daí é que você vai poder fazer um diagnóstico dessa criança. A escrita espontânea dela vai dizer o nível que essa criança se encontra, a partir daí a professora já começa a fazer um diagnóstico inicial (Professora 3, 1º ano. Junho/2021)

Apesar de realizarem o momento de recitação do gênero e da brincadeira com as palavras, o trava-língua aparece como pretexto para o trabalho com a apropriação do SEA, e essa indicação emerge do próprio livro, não há atividades com trava-língua na seção “prática de oralidade”, por exemplo. O trabalho com esse gênero e outros da tradição oral no 1º ano, situam-se na seção “Memória em Jogo” onde após a leitura, as crianças devem reescrever espontaneamente o texto trabalhado. Compreendemos a importância de tais gêneros para o processo de alfabetização, e acreditamos que esse trabalho pode ser intercalado com práticas de valorização desses textos no que se refere a cadeia de transmissão oral a qual eles fazem parte. Na atividade do 2º ano o gênero explorado é a cantiga.

Atividade – 2º ano

Prática de Oralidade

Cantiga bem Cantada

- ❖ Organizem-se em grupos e pesquisem uma cantiga popular. Combinem como vão apresentá-la aos colegas. Usem gestos, palmas e movimentos. Ensaíem e caprichem na apresentação.

(2º ano, p. 23)

Ao tratar das cantigas com as professoras do 2º ano, perceberemos dois movimentos: P4 foca em questões de escrita das palavras sem estabelecer nenhuma relação com o eixo oralidade, ao passo que P6 consegue, ao seu

modo, destacar a importância das cantigas na tradição oral, sendo esse gênero passado de geração em geração através da fala.

Eu percebo assim que música e cantigas, eles adoram, porque é uma coisa assim que eles presenciam sempre, que faz parte da vida deles, então até para trabalhar assim: pedir que eles identifiquem uma palavra no texto né, da cantiga, fica bem mais fácil porque eles já conhecem a letra, então eles vão ali só decodificar as letras até fazer toda a leitura. É muito interessante essa atividade [...] tem cantigas como por exemplo: “cai cai balão” que para os que estão no começo é muito bom, porque são palavrinhas pequenas, que ajuda muito na alfabetização. E os que já estão mais avançados vão se embora nas cantigas. E aí eles começam a perceber o som com a letra. Eu adoro trabalhar com cantigas, eu adoro alfabetizar, (Professora 4, 2º ano. Junho/2021)

[...] é uma atividade muito legal, porque faz com que os alunos tenham esse movimento não é, essa questão de bater palma, de apresentar a cantiga, isso envolve muito eles. Quando eu trabalhei com a minha turma a cantiga popular, eu percebi que hoje, infelizmente as crianças estão mais voltadas para essa questão tecnológica sabe? Cantigas que são bem conhecidas, tinham alguns alunos que não conheciam. Tu sabe né, aquelas cantigas de roda como “Alecrim Dourado” e várias outras que tinham, aí foi bem interessante porque eu percebi que tinham alguns alunos que não conheciam, e são cantigas que são muito conhecidas né, por todas as gerações, que foi justamente o que eu expliquei para eles “olha, tem uns que não conhecem, mas tem outros que conhecem, e essa cantiga foi a mesma cantiga que foi usada para os seus pais brincarem, seus avós brincarem, então são cantigas que vem de gerações” e foi bem interessante. E essa questão de apresentar aos colegas também é bem legal (Professora 6, 2º ano. Junho/2021)

Ao longo de toda entrevista, percebemos que o foco de P4 está nos eixos de leitura e escrita, dificilmente ela explicita o trabalho com oralidade em sua fala e/ou menciona situações de ensino onde o oral foi o foco, ao tratar de cantigas ele segue essa linha e enfatiza o trabalho com a escrita: retirar palavras do texto, decodificar palavras, perceber o som com a letra etc. Ao passo que a professora 6 destaca um elemento importante no trabalho com a dimensão “valorização de textos da tradição oral” que se refere a essa cadeia de transmissão oral: “essa cantiga foi a mesma cantiga que foi usada para os seus pais brincarem, seus avós brincarem, então são cantigas que vem de gerações” (P6). Ao trazer essa discussão para sala de aula, P6 tem, mesmo que de forma indireta, contribuído no desenvolvimento de transmissão de valores e conhecimentos de uma geração para outra, ajudando as crianças a conhecer e valorizar textos orais que

fazem parte de sua história e de sua cultura. A professora 6 ainda chama a atenção para os aspectos paralinguísticos que compõem o enunciado da atividade: usar gestos, palmas e movimentos, que também fazem parte do trabalho com oralidade e auxiliam no desenvolvimento de algumas habilidades que podem ser usadas em outros gêneros orais (peças teatrais, por exemplo).

Quando questionada sobre as habilidades que poderiam ser desenvolvidas através dessa atividade, P6 mais uma vez ressaltou a valorização de textos da tradição oral: “vai desenvolver a oralidade, porque eles irão apresentar. Vai desenvolver a valorização dessas cantigas. Vai desenvolver muitas das habilidades da BNCC, a escuta atenta, a questão da apresentação dos alunos, então eles vão ter que se comportar e escutar” (Professora 6, 2º ano. Junho/2021). Além de identificar esse importante elemento no trabalho com a dimensão em tela, ele consegue elencar outros aspectos importantes no trabalho com oralidade, como por exemplo, a escuta atenta e a desenvoltura para se apresentar em público. Na atividade do 3º ano, o gênero selecionado foi a adivinha.

Atividade – 3º ano

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Roda de Adivinhas – o que é? O que é?

3. Pense em uma adivinha que você conhece ou pesquise uma nova. Depois anote-a em uma folha de papel e siga as instruções abaixo:
 - Não se esqueça de que a adivinha deve ter alguma dica para que seus ouvintes possam chegar à resposta.
 - Um aluno de cada vez vai ler a adivinha em voz alta de tal forma que aguace a curiosidade dos colegas e os desafie a decifrar algo. Na sua vez, leia de modo claro, com pausas e expressividade, e veja se os colegas conseguem descobrir a resposta da sua adivinha
4. Com os colegas prepare um mural em que as adivinhas serão colocadas para que todos possam conhecê-las.

(3º ano, p. 17)

Ao tratar dessa atividade, conseguimos perceber na fala das docentes alguns elementos que compõem essa dimensão, principalmente a questão da valorização de texto oral e da recitação desses textos de forma clara, entrando na proposta, da brincadeira que envolve a recitação de adivinhações. Outro

elemento que emerge na fala das docentes é a participação em situações de intercâmbio oral com autoconfiança, ou seja, sem medo de falar em público.

Toda atividade que explora a curiosidade, que explora essa questão do imaginário da criança é muito rica, então esse tipo de atividade não leva só uma aula, leva 2,3 aulas. Eles vão embora com adivinhas e eles realmente se empenham bastante e é uma atividade que com certeza seria um sucesso [...] Eles conseguem aprender a questão de cultura, da nossa cultura, sobre nosso folclore. Eles conseguem desenvolver também a oralidade porque você sabe que é difícil pra crianças chegar a esse nível de chegar na frente ou até na posição que eles estejam na banca pra eles falarem pra o grande grupo, é difícil. E aí trabalhando adivinha isso vai muito mais fácil (Professora 7, 3º ano. Junho/2021)

[...] na parte da oralidade que é o que eles mais precisam desenvolver, porque quando a gente diz assim: leia para o colega ouvir... eles travam, não sai nada, lê baixinho, eu sei bem como é isso em sala, porque a gente manda eles lerem alguma coisa, quando é para ler assim para o público né, a oralidade para ser exposta assim, eles tem dificuldade [...] Eles conseguiriam desenvolver, como é que se diz...o comportamento ao público não é, as formas de se expressar. Para não ficar tanto assim: inibido, fechado, para se esforçar mais, perder aquele medo de falar lá na frente, essas coisas assim (Professora 8, 3º ano. Junho/2021)

Ela explora muito a questão da verbalização né, onde ela coloca o aluno para falar né, em voz alta, porque ninguém vai falar uma adivinha pra turma adivinhar de voz baixa né, então com essa atividade eu vou trabalhar a oralidade, tipo, pode ser também uma leitura em voz alta né, se ele tiver anotado a adivinha na sua folhinha ou no seu caderno, então ele vai ler para a turma, aquela adivinha. Eu acho que também trabalha a imaginação, sabe?! A questão da memória porque ele vai buscar nos seus conhecimentos qual é a adivinha que ele sabe pra contar ali, naquela hora para a turma [...] então também trabalha a interação na sala de aula, porque na hora que eu estou lá propondo uma adivinha, todos os outros estão ali atentos, a escutar e pra ver quem é que vai dizer primeiro a resposta, e isso também trabalha a interação, a interatividade entre eles né (Professora 9, 3º ano. Maio/2021)

Essas falas trazem inúmeros elementos interessantes no que se refere ao trabalho com o oral, as professoras mencionam a habilidade de participar de situações orais com autoconfiança (sem medo de falar em público); a importância do tom de voz, escuta atenta, interação em situações de comunicação etc. Além de destacarem a questão cultural que envolve o trabalho com adivinhações. Novamente, percebemos nas professoras do 3º ano uma maior facilidade em identificar elementos importantes que compõem a dimensão

explorada, atribuímos essa facilidade a forma como as atividades estão apresentadas no livro do 3º ano, mais explícitas, aprofundadas e diretas com relação ao eixo oral. Com relação as estratégias de ensino, observemos o quadro 18:

Quadro 18 – Estratégia para o Ensino de Oralidade – Valorização de Textos da Tradição Oral

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Incentivo a recitação de parlendas, quadrinhas, quadras, trava-línguas, dentre outros, com melodia, ritmo e sonoridade.	X	X	X	X	--	X	X	X	X
Discussão sobre a importância da oralidade na transmissão de valores e conhecimentos de um povo para o outro					--	X	X		

Destacamos apenas duas estratégias para o trabalho com a valorização de textos orais. Todas as professoras trabalham com esses gêneros em suas turmas e exploram a sua recitação, leitura, canto, no entanto, nem sempre esse trabalho toma como foco o eixo oralidade. Apenas P6 e P7 explicitaram o debate sobre a importância desses textos na transmissão de valores culturais. O que identificamos é que assim como é proposto pelo livro didático “Ápis – Língua Portuguesa” o trabalho com textos de tradição oral fica limitado as atividades de apropriação do SEA e/ou leitura de textos.

6.2.3 Relações entre Fala e Escrita

Para a dimensão “Relações entre Fala e Escrita”, selecionamos para o 1º ano uma atividade de reconto de histórias, pois concebemos que esse tipo de atividade envolve o processo de escuta de um texto lido pelo professor e/ou pela criança e o ato de recontar oralmente essa história seria um processo de retextualização, uma vez que são necessárias adaptações a forma como a história é contada oralmente que diverge da escrita, mas estão imbricadas. Para o 2º ano, a atividade selecionada também envolve a retextualização de um relato oral para o relato escrito, e traz orientações interessantes de como o professor deve conduzir esse trabalho. Por fim, no 3º ano selecionamos uma atividade com o gênero “notícia falada” onde o escrito aparece como apoio à produção oral.

Atividade – 1º ano

Recontar a História

- ❖ Vamos contar a história que vocês leram?

Cada aluno contará uma parte da história lida, siga as instruções da professora e aguarde ser chamado. (1º ano, p. 72)

Como observamos na seção anterior, atividades de reconto de histórias foram comuns nas falas das professoras ao longo da primeira entrevista, esse trabalho contribui no desenvolvimento de inúmeras habilidades de oralidade as quais as crianças fazem uso em diferentes situações: uso de expressões e palavras comuns a alguns gêneros (era uma vez, felizes para sempre), ampliação do vocabulário, atenção a sequência dos acontecimentos na história, escuta atenta etc. Algumas dessas habilidades são identificadas pelas docentes ao analisar a atividade em tela, outras, no entanto, não são mencionadas.

Não que eles vão contar a história toda do começo ao fim, mas eles vão lembrar de partes, então isso vai trabalhando a decodificação e a questão da leitura né, eles vão puxando mais pra essa questão, eles vão ter que ouvir, vão ter que prestar atenção, vão ter que decorar “eita, a professora vai pedir pra eu falar uma parte que eu gostei” “vou recontar uma parte que me interessou”, então eles vão prestar mais atenção (Professora 1, 1º ano. Junho/2021)

Tem a parte da memorização, a interpretação também né, porque se ela não conseguir entender, ela vai trocar, vai começar do final, ou então do início já vai pular para o final e esquece de falar a parte central, e... a gente desenvolve também a criatividade [...] também a gente pode já levar as imagens já prontas, dependendo do desenrolar da turma, porque por exemplo, tem turma que eles tem muita dificuldade, aí a gente já leva as partezinhas da história em imagem, montadas num palitinho, porque aí formamos os grupos, distribuimos as plaquinhas, refazemos a leitura da história, porque as vezes eles têm dificuldade. Aí levar também essas plaquinhas, entregar para eles, para eles dividirem entre eles a parte do reconto de cada um e a ordem de quem vai falar primeiro, quem vai falar depois, de acordo com o que aconteceu na história, fica bem interessante... e também tem que ficar atento, se não eles fogem da sequência da história [...] Aí essa questão da oralidade é muito bom porque já leva eles a refletir a importância de seguir a sequência da história, essas coisas... Falar alto, que eles falam muito baixinho, esperar a vez (Professora 2, 1º ano. Junho/2021)

O reconto ele faz parte de toda a aula, porque a gente começa as aulas já fazendo uma leitura deleite, uma leitura de fruição. E essa leitura deleite é onde os meninos passeiam mesmo, eles viajam, dependendo da maneira como a professora conta não é, apresentando as figuras, então, eles gostam muito, e aí cada criança, vai lá para frente para recontar a história, todos querem

recontar [...] eles desenvolvem a maneira mesmo de se expressar, ampliam o vocabulário, tem muitos que chegam na escola com muita vergonha, então eles desenvolvem a maneira de se expressar, de agir, de participar, muitos que já gostam de participar passam a questionar, querer um novo final para aquela história (Professora 3, 1º ano. Junho/2021)

A fala da professora 1 revela que o foco da atividade de reconto de histórias está no eixo leitura e não necessariamente no desenvolvimento da oralidade, para ela, as crianças irão decorar a história para recontar e para isso precisam desenvolver apenas uma escuta atenta. Já a professora 2, traz elementos interessantes em seu discurso, além de apresentar aspectos como memorização e interpretação da história, que também envolvem a escuta atenta da mesma, ela menciona algumas modificações que faria na atividade, dentre elas, o agrupamento das crianças e o uso de imagens como um recurso para facilitar o reconto, enfatizando algumas habilidades de oralidade que podem ser desenvolvidas através desse trabalho: organização da fala, volume da voz, aguardar sua vez de falar. Por fim, a professora 3 ressalta a ampliação do vocabulário e a desenvoltura para falar em público como habilidades que emergem da atividade de reconto.

Atividade – 2º ano

Prática de Oralidade

Relato Oral: Eu nunca vou me esquecer daquele dia!

- ❖ Você já passou por uma situação que o marcou tanto que está sempre em sua memória? Foi uma situação de medo, de surpresa, de alegria ou de tristeza? Aguarde a orientação da professora e, quando chegar sua vez, faça o relato do que você viveu para seus colegas.

Produção de Texto

Relato Pessoal: do relato oral ao relato escrito

2. Você fez para seus colegas o relato oral de um fato que você viveu. Agora, com a ajuda da professora, você vai registrar por escrito o que você relatou.

Preparação

3. Relembra o fato que você relatou
4. Não se esqueça de responder a todas as questões no texto
 - O que aconteceu?
 - Quando aconteceu?
 - Quem estava presente no acontecimento?

- Onde aconteceu

Escrita

4. Se tiver dificuldade para escrever, peça ajuda a um colega ou à professora.
5. Não se esqueça de usar sinais de pontuação no final das frases (lembre-se da entonação da voz)
6. Utilize letra maiúscula no início de frases e no início de nomes de pessoas. Se tiver dúvida, pergunte a professora onde você precisará incluir parágrafo. Se quiser, faça um desenho para ilustrar seu texto

Revisão e Reescrita

3. Depois de pronto, faça a releitura com a professora ou com um colega.
4. Reescreva as palavras ou frases, se for necessário

Edição

Você e seus colegas vão reunir os relatos que fizeram em um livro intitulado **um dia que não vou me esquecer**. Se preferirem, escolham outro título, decidido por toda a turma. Para organizar o livro, será necessário fazer a edição.

4. Se puderem, digitem os textos. Vocês podem pedir ajuda.
5. Depois de prontos os textos, criem uma capa e vejam a maneira de reunir todo o material em um só livro. Para isso, peçam a ajuda da professora para grampear, costurar ou espiralar as folhas.
6. Levem o livro para casa e leiam para seus familiares e amigos que gostem de emoções

2. Escolha relatos de que tenha gostado, inclusive o seu, e prepare a leitura em voz alta, de forma bem expressiva para que outras pessoas possam apreciar melhor essa produção.

(2º ano, p. 160-161 – grifo do autor)

Quando questionadas sobre como conduziram essa atividade em sala de aula, P4 e P6 apresentaram diferentes abordagens, fica claro que o foco de ambas recairia sobre o relato escrito, tomando o relato oral apenas como uma atividade introdutória para o trabalho com a escrita. Elas não mencionam, por exemplo, alguns movimentos que são importantes no relato oral: se expressar de forma clara e utilizando tom de voz audível, buscando ser compreendido pelos colegas, dentre outros.

Eu faço uma roda de conversa, e aí eu digo assim: cada uma vai ter 5 minutos! Porque como sempre é numerosa a turma, não tem condições de todos falarem livremente, aí tem que organizar o tempo, aí tem uns que não querem falar e eu fico ali estimulando, perguntando, para que eles também falem, aí depois que todo mundo fizer seu relato oral, a gente tenta fazer o texto, mas é como eu te disse, essa parte assim de produção escrita, gasta muito tempo, e em 2019, que foi o ano que a gente estava presencial, tinha muita coisa no planejamento do dia, para a gente fazer[...] Ai eu faço essa roda de conversa, eles conversam, fazem oralmente seus relatos, aí pode ser uma coisa triste, pode ser uma coisa alegre, um dia que eu fui pra o parque, o dia que meu pai se separou da minha mãe... eles contam tudo e depois alguns conseguem escrever né, aí eu também fico dando uma supervisionada, vou passando nas mesinhas, vou vendo quem está tendo mais dificuldade e eu vou ali ajudando, e respeitando o conhecimento que eles tem ali, os que só escrevem palavras, os que já conseguem formar frases e aqueles que já produzem um texto pequeno (Professora 4, 2º ano. Junho/2021)

Primeiro eu traria um exemplo, em uma aula antes eu iria mostrar para eles o que é um relato né, porque quando fala relato muitos não sabem, então primeiro eu iria apresentar o gênero textual, apresentar pelo menos umas três vezes para que eles entendam realmente o que é um relato e depois eu iria pedir para que cada um fizesse um relato oral, eu ia enfatizar que eles deveriam contar algo especial que aconteceu na vida deles, ou uma coisa triste como aí mesmo vem falando, e iria pedir para que cada um relatasse. E com relação a parte escrita, a grande maioria da turma conseguiria, do jeitinho deles fazer o relato, talvez não seguindo essa padronagem da atividade, com todos os detalhes de um relato, como deve ser, mas do jeitinho deles a maioria conseguiria sim (Professora 6, 2º ano. Junho/2021)

Apesar de trabalharem o relato oral, apenas P6 indica que apresentaria o gênero anteriormente as crianças, de modo que elas pudessem identificar as características de um relato e assim produzir oral e escrito, ela também menciona rapidamente que modificaria a atividade, de forma a simplificar para que as crianças conseguissem produzir o relato escrito. P4 traz para a discussão a roda de conversa e a limitação do tempo de fala para que todos pudessem participar, essa é uma estratégia interessante, pois induziria a criança a organizar sua fala de modo que fosse possível concluir a história dentro do tempo, o que exige certa objetividade ao selecionar o fato relatado, no entanto, para que essas habilidades sejam desenvolvidas se faz necessário a mediação da professora e a clareza dos aspectos que compõem o gênero a ser trabalhado. Nenhuma delas mencionou a questão da retextualização do oral para o escrito,

nem mesmo as semelhanças e diferenças que o gênero apresenta nas diferentes modalidades.

Atividade – 3º ano

Prática de Oralidade

Notícia Falada

- ❖ Agora você e os colegas vão compartilhar notícias entre si. Para isso, siga as instruções a seguir.
- e) Faça uma pesquisa em jornais, revistas ou sites de notícias. Escolha uma notícia curta e interessante, que possa ser útil e atrair a atenção dos colegas.
- f) Leve uma cópia da notícia para a sala de aula
- g) Releia com atenção a notícia escolhida, observando os detalhes: Qual é o assunto? O que aconteceu? Quem participou? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como foi? Se necessário faça anotações.
- h) Prepare a apresentação, lendo o texto devagar e com entonação adequada.

Apresentação

- ❖ Leia ou fale a notícia pausadamente e em voz alta. Lembre-se de olhar para os colegas e verificar se eles estão entendendo o que você diz. Ouça com atenção as notícias trazidas pelos colegas. Quando eles estiverem falando, não os interrompa. Caso queira fazer uma pergunta, levante a mão e aguarde sua vez de falar. (3º ano, p. 208)

Essa atividade envolve o gênero notícia e a escrita aparece como suporte para a produção oral que consistiria na apresentação e/ou leitura da notícia pesquisada, no entanto, algo comum as falas das docentes, é que atividades que envolvem pesquisas a serem realizadas em casa costumam não funcionar em suas realidades de sala de aula, todas afirmaram que levariam diferentes notícias para a sala de aula e que a partir daí conduziriam a atividade com as crianças ou pediriam que elas lembrassem de notícias que escutaram ou viram na televisão. A questão dos agrupamentos também é algo comum a fala das três docentes, segundo elas, essa atividade deveria ser trabalhada em grupos para facilitar as intervenções necessárias, sendo assim, as crianças deveriam eleger uma notícia por grupo e apresentar para os demais colegas, e o grupo escolheria uma das notícias para ser apresentada. Com relação a outras impressões das professoras sobre essa atividade, apresentamos os extratos a seguir:

De aprendizagem eles desenvolvem tudo assim, porque na notícia tem o tema da notícia, a gente tem que trabalhar o tema central da notícia, e aí a gente consegue explorar todo esse gênero, e aí eles conseguem fazer essa análise crítica. Quando a gente trabalha o gênero notícia eles conseguem perceber

realmente que aquilo é uma notícia porque muitas vezes que a gente faz o gênero notícia se trabalha o gênero escrito, lógico, através de jornais, revistas, mas a gente também mostra a questão do jornal de rádio, de televisão, pra poder mostrar a diferença de como uma notícia é dada na televisão e de como ela é dada no jornal escrito e aí eles conseguem fazer essa diferença, então o aprendizado deles é riquíssimo (Professora 7, 3º ano. Junho/2021)

Além delas se expressarem, elas iam conseguir identificar, assim: quando elas estivessem em casa assistindo jornal, elas iriam já conseguir identificar que aquilo ali é uma notícia e não outra coisa. Já tomando como referência o que estudou em sala de aula, entendesse? Ela iria conseguir diferenciar o que é história, poema, notícias. Saber que jornais, tanto o jornal de papel como os jornais né, na tv, servem para expor as notícias do dia a dia, as notícias do mundo (Professora 8, 3º ano. Junho/2021)

Eu iria explorar bastante a questão da oralidade, da fala, entre os grupos e depois no grande grupo, né, cada integrante dos grupos, cada um ia lá apresentar a notícia escolhida, que a gente iria debater sobre aquela notícia “eita eu também vi” “eita, eu num vi não, nem sabia”, iríamos debater e explorar as notícias apresentadas e por fim, aí é que eu ia, porque ele diz assim “prepare a apresentação, lendo o texto devagar com entonação adequada”, mas eu iria trabalhar a questão da oralidade primeiro, e essa questão da anotação seria depois para eles tentarem produzir, ou melhor reproduzir aquela notícia ouvida, através da sua escrita né, então, vamos colocar no papel essa notícia que foi apresentada na turma sabe, aí eu trabalhava nesse sentido, porque aí, depois a gente poderia fazer a leitura de todas as notícias, aí é que eu poderia explorar um pouquinho essa questão da entonação adequada, porque as crianças do 3º ano ainda não tem, eu tenho lá três leitores bons, desde o segundo ano, porque como eu te disse, aquela minha turma era do ano anterior, três crianças que já liam perfeito, aí aqui nessa entonação adequada eles poderiam expressar sabe, porque eles já tem um pouco mais de conhecimento, mas aí os outros... (Professora 9, 3º ano. Maio/2021)

É perceptível que o foco das professoras está no ensino das características do gênero notícia, para que as crianças consigam identificar esse gênero em meio a outros que surgem no seu cotidiano, no entanto, P7 e P9 trazem estratégias que merecem destaque: P7, por exemplo, menciona explicitamente o trabalho com as relações entre fala e escrita ao afirmar que é possível mostrar as crianças “a diferença de como uma notícia é dada na televisão e de como ela é dada no jornal escrito” (P7), ela não aprofunda como conduziria esse trabalho, mas trazer essa discussão para sala de aula contribuiria para introduzir entre as crianças a compreensão da imbricação entre

a fala e a escrita levando-as a perceberem que um mesmo gênero pode acontecer nas duas modalidades da língua, onde o escrito pode ser suporte para a produção oral e vice-versa.

Já P9, é a que mais menciona o trabalho com oralidade. Trabalhando com agrupamentos, a professora opta por discutir em grupo as notícias trazidas e em seguida apresentá-las, de modo que essas notícias sejam debatidas e exploradas coletivamente, e como é solicitado a leitura dessas entrevistas no enunciado da atividade, ela reforça a importância da entonação adequada e que esse aspecto seria abordado por ela na realização da atividade. Com relação as estratégias de ensino do oral, presentes nas falas aqui analisadas, observemos o quadro 19:

Quadro 19 – Estratégia para o Ensino de Oralidade – Relações entre Fala e Escrita

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Incentivo a escuta e participação na leitura compartilhada de textos	X	X	X		--				X
Motivação a leitura expressiva com atribuição de sentidos, articulação das palavras e postura para apresentação em público					--				X
Motivação a identificação de diferenças e semelhanças entre fala e escrita				X	--		X		
Orientação a elaboração de registros escritos para apoiar apresentações orais					--				
Incentivo a atribuição de significados a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala (direção do olhar, gestos, movimentos de cabeça, expressão corporal, tom da voz)					--	X		X	X

Poucas foram as estratégias que identificamos ao longo das entrevistas, em relação a dimensão em tela. Com exceção do “incentivo a escuta e participação na leitura compartilhada de textos” (explorado por 4 professoras de 8), que aparece na fala das professoras não apenas nessa dimensão, mas nas anteriores também, e o “incentivo a atribuição de significados a aspectos

paralinguísticos” (explorado por 3 professoras de 8), uma professora ou outra mobiliza estratégias diferentes, como por exemplo, a “identificação de semelhanças e diferenças entre fala e escrita” (presente apenas nas falas de P4 e P7). Nenhuma professora mencionou como estratégia o uso da escrita para apoiar a produção oral, embora a atividade selecionada para o 3º ano trouxesse algum direcionamento nesse sentido.

6.2.4 Variação Linguística

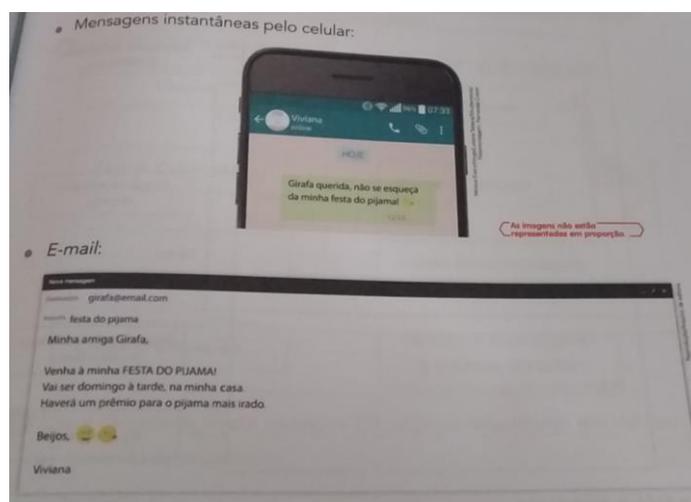
Não há no livro do 1º ano atividades que se enquadrem nas especificidades da dimensão em tela, sendo assim, não foram apresentadas atividades de variação linguística para as professoras do 1º ano. Selecionamos apenas atividades nos livros do 2º e 3º ano e as discutimos com as docentes dessas turmas. Tais atividades versaram basicamente sobre a identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal, acreditamos que esse tipo de atividade auxilia na compreensão de que existem diferentes registros e variações que resultam da adequação do uso da fala em diferentes situações de comunicação e que é um aspecto importante de ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental.

Atividade – 2º ano

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Comunicação entre as pessoas

Atualmente, há muitas formas de as pessoas se comunicarem. Os meios eletrônicos, como o celular e o computador, têm tornado mais rápida a troca de mensagens entre as pessoas. Juntos, vejam algumas das formas que Viviana poderia usar para se comunicar com seus amigos:



4. Qual dessas formas de comunicação você conhece? Conhece outras? Quais?

5. Qual forma de comunicação você usaria para falar com seus amigos?
6. Que diferenças você pode observar entre essas formas e as cartas que leu nesta unidade?

(2º ano, p. 217)

Essa atividade traz elementos importantes para a discussão em sala de aula e está relacionada ao cotidiano da maioria das crianças que têm acesso a aparelhos celulares, nela o professor pode explorar a linguagem formal e informal, bem como o uso de modalidades de linguagem não-verbal (emoticons e emojis) como forma de expressão, além do debate sobre gírias e expressões populares. Entretanto, nas entrevistas as professoras se limitaram ao trabalho com a escrita, sem abordar questões referentes a oralidade.

Porque eu posso conversar com eles, de que antigamente era diferente, antigamente não tinha, aí daí eu vou explicando o que é uma carta, um email, aí a gente trabalha também o bilhete, e que o whatsapp é uma forma mais avançada de comunicação. Até porque a maioria só conhece mais o whatsapp, não conhece o email, e a maioria dos meus alunos não têm celular, porque a clientela da nossa escola não é tão privilegiada financeiramente, mas mesmo assim eles conhecem o whatsapp por conta do celular dos pais. E eu acho essa atividade bem interessante, porque ela é bem real né, ele traz algo que as crianças conhecem. É uma atividade bem de hoje mesmo, bem atual (Professora 4, 2º ano. Junho/2021)

Essa atividade, assim, eles com certeza não iam saber o que é um email. Um ou dois talvez saberiam o que é um email. Já a questão do whatsapp não, todos iriam saber, iam conhecer né. Aí nessa atividade a gente poderia trabalhar [...] é uma atividade que assim, eles iriam falar de cara o whatsapp né, porque essa é a forma que eu acho que maioria das pessoas mais usam agora né, mas aí a professora poderia também trazer que a TV é uma forma de comunicação, o rádio, outras opções né, como forma de comunicação. Mas seria muito interessante também se a professora pegasse, por exemplo, uma TV antiga e mostrasse a evolução né, como é que as formas de comunicação elas foram avançando, até chegar no whatsapp. Aí seria bem curioso para eles, eles iriam gostar bastante (Professora 6, 2º ano. Junho/2021)

As professoras 4 e 6 enfatizam a questão da comunicação entre as pessoas ao analisarem essa atividade, os objetivos com esse trabalho parecem ter como foco a comparação entre diferentes gêneros escritos (carta, email, bilhete) ou a evolução dos meios de comunicação (rádio, TV), elas não mobilizam estratégias de trabalho com o oral, nem mencionam os registros formais e informais como algo a ser trabalhado a partir da atividade em tela.

Apesar dessa atividade estar situada na seção “prática de oralidade” as professoras se limitam ao eixo escrita, podemos atribuir esse movimento das professoras a forma como a atividade é apresentada, com exceção do momento de conversa para responder as perguntas trazidas, não fica explícito na atividade como o eixo oralidade pode ser trabalhado, o que dificulta a percepção das professoras de quais estratégias poderiam ser mobilizadas nesse trabalho.

Atividade – 3º ano

Língua: usos e reflexão

Variedades linguísticas: o formal e o informal

[...] Sempre que nos comunicamos com alguém, falando ou escrevendo, temos de empregar a linguagem adequada em relação ao que queremos dizer, com que estamos falando, em que situação estamos, etc.

2. Leia os bilhetes a seguir:

Bilhete 1 – Kikote, o almoço tá no micro-ondas, é só esquentar. Beijo, Mamãe

Bilhete 2 – Dona Sandra, aqui estão os documentos que a senhora pediu. Se estiver faltando algo, por favor, telefone nos avisando. Atenciosamente, Margarida Sereno.

Bilhete 3 – Lu, cadê meu cinto roxo? Tava em cima da mesinha e sumiu. Quero usar meu cinto hoje, tá ligada? Pri

Bilhete 4 – Senhor Graciliano Coutinho, encontrei esta carteira na frente de sua casa – acho que lhe pertence. Não o conheço mas reconheci pela fotografia, pois moro na rua Vitorino César e já vi o senhor por aqui. Amigavelmente, Murilo Setiborano

- c) Em quais dos bilhetes a linguagem é mais formal, mais cerimoniosa? Quais palavras indicam formalidade?
- d) Em quais dos bilhetes a linguagem indica mais familiaridade entre remetente e destinatários? Por quê?

A expressão **tá ligada** é uma **gíria** muito usada entre os jovens.

Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos em situações informais. Algumas são mais populares, sobretudo entre os adolescentes, e você provavelmente conhece e talvez até use várias delas. Por exemplo: “da hora”, “tipo assim”, “causar”, “tô ligado”, “legal”, “mó”, etc.

Há momentos em que algumas gírias são adequadas, pois a situação é mais informal, como no bilhete 3. Mas há outras situações em que algumas gírias não são adequadas, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso no bilhete 4.

(3º ano, p. 103 – grifo do autor)

Essa atividade traz como questão principal a adequação da fala a situação de comunicação tomando como direcionamento o grau de proximidade entre os interlocutores, é uma atividade que apesar de mencionar as variações na fala,

ênfatiza totalmente as variações no âmbito da escrita sem dar espaço para o trabalho com o eixo oralidade ao longo da atividade, exigindo a mediação do professor para que o trabalho com o oral nessa dimensão também seja contemplado. Inúmeras estratégias de trabalho com a variação linguística podem surgir através dessa atividade, no entanto, apenas a professora 9 consegue mobilizar essas estratégias, ao passo que P7 e P8 limitam-se ao trabalho com o gênero bilhete sem explorar o uso da linguagem formal e informal dentro desse gênero.

O gênero bilhete a gente trabalha desde o primeiro ano, é um dos primeiros gêneros que a gente começa a trabalhar então assim quando a gente chega no terceiro ano vai aumentando o nível de dificuldade pra eles compreenderem realmente até que ponto pode ser considerado um bilhete, então quando chega no terceiro ano eles já estão muito bem familiarizado com esse gênero e aí a gente explora mais a questão da linguagem e aí nesse caso tem as expressões, as gírias, a maneira de falar, o gênero bilhete eles gostam bastante [...] Eles aprenderiam a questão da linguagem que realmente essa questão da linguagem mais informal a gente pode utilizar gírias, a gente consegue fazer uma ponte com o gênero carta, entre outros gêneros, para mostrar a diferença que no bilhete a gente pode utilizar uma linguagem mais informal e a mensagem é passada da mesma forma, inclusive usando gírias desde que a pessoa conheça a gíria utilizada e aí a gente faz essa ponte, e assim como é um gênero que vem desde o primeiro ano é tranquilo esse gênero no terceiro. (Professora 7, 3º ano. Junho/2021)

Essa atividade é boa para eles saberem que em um bilhete a gente pode usar a língua formal e também a língua informal, diferente de cartas e de outros textos que existem. Mas que no bilhete é bom para eles verem os tipos de bilhetes diferentes que existem né, com a linguagem formal e com essa outra linguagem informal e que pode ser usado nas duas maneiras em bilhetes (Professora 8, 3º ano. Junho/2021)

As professoras P7 e P8 não identificam o trabalho com oralidade que pode surgir na atividade em tela, para elas, o foco está no trabalho com o gênero bilhete. Apesar de mencionar o uso de gírias, P7 não aprofunda a forma como realizaria esse trabalho em sala. Já P8, apresenta alguns equívocos em sua fala, ao afirmar que nos bilhetes é possível o uso de linguagem informal, diferente de outros gêneros, como a carta, por exemplo, ao afirmar isso a professora desconsidera que o emprego da linguagem formal e informal está relacionada, dentre outras coisas, ao grau de proximidade entre os interlocutores. Diferente

de P7 e P8, a professora 9 traz em sua análise da atividade, elementos de destaque no trabalho com a variação linguística.

É boa, e eu vou lhe dizer o porquê: a gente poderia explorar essa questão da linguagem formal e informal pra também eles entenderem sabe, porque eles não vão aprender isso agora não, eles vão compreender melhor lá na frente, quando crescerem mais um pouco, mas entenderem que tem formas de falar com determinadas pessoas. Eu não vou dizer “tá ligada” para minha professora ou para um coordenador de escola, um gestor, enquanto criança né, porque tipo, eu vou ter formas de falar com a pessoa que vai estar ali dialogando comigo, se é um colega meu eu uso minhas expressões e as vezes até com os meus familiares né, a gente tem algumas, deixa eu ver, vou dizer linguajar mesmo, que a gente usa dentro de casa, fora de casa já são com outras palavras, porque se eu disser como digo em casa, ninguém vai entender o que eu estou falando, mas dava pra explorar justamente essa questão da formalidade e da informalidade [...] a gente poderia fazer uma listagem daquelas palavras que representam de alguma forma a informalidade e as que representam a formalidade, pra gente fazer esse contraponto né, mostrar que com essas palavras aqui informais, eu posso tratar pessoas que eu conheço, que são amigos meus, do meu convívio, da minha família e que palavras como essas eu não poderia usar com pessoas desconhecidas, porque talvez algumas delas faltariam com respeito, eu acho que eu exploraria dessa forma. E aqui embaixo olha, quando traz a expressão “tá ligada?”, onde vem falando sobre as gírias, a gente também poderia explorar essa questão da gíria né, que eu não vou usar gírias com pessoas, mais uma vez, desconhecidas. Porque talvez uma gíria que eu conheça, você desconheça, eu posso pensar ou considerar que é uma palavra engraçada, mas talvez aquela gíria quer dizer outra coisa e que não seja muito agradável ao ouvido de outras pessoas, então, eu poderia também fazer esse paralelo das gírias com outras palavras que não sejam gírias, mas que também queira dizer a mesma coisa ou que queiram dizer coisas totalmente diferentes, sabe, eu acho que eu trabalharia mais ou menos assim (Professora 9, 3º ano. Junho)

A professora 9 consegue compreender o objetivo da atividade e propõe a ampliação da discussão com as crianças. Ela compreende que esse é um trabalho introdutório, que as crianças irão aprofundar ao longo dos anos, mas que é importante que desde os anos iniciais elas já compreendam que a fala vai se adequar a situação na qual nos inserimos e que diferentes interlocutores exigem do falante diferentes abordagens linguísticas, e que o uso da fala seja ela formal ou informal vai estar condicionada há, dentre outros aspectos, o grau de intimidade entre as pessoas que participam de determinadas situações. P9 ainda explora a questão do uso de gírias, reforçando mais uma vez as relações

entre os falantes, e aprofunda o trabalho proposto pelo livro didático ao sugerir adaptações a atividade, como a elaboração de uma lista de palavras. Ela consegue mobilizar diferentes estratégias para trabalhar com a dimensão variação linguística.

De modo geral, essa é a dimensão na qual as professoras mais apresentaram dificuldades de mencionar estratégias de ensino e de identificar nas atividades elementos que compõem a dimensão e habilidades que podem ser desenvolvidas pelas crianças, esta também é a dimensão menos explorada na coleção. No livro do 1º ano não identificamos nenhuma atividade que a contemplasse, como já mencionado, e mesmo nos volumes 2 e 3 da coleção esse trabalho é praticamente inexistente, o que parece influenciar diretamente em como as professoras mobilizam ou não estratégias de ensino para o tratamento da variação linguística em suas turmas. Vejamos o quadro 20:

Quadro 20 – Estratégia para o Ensino de Oralidade – Variação Linguística

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Estímulo a identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal (ambiente, tema, contexto, grau de intimidade)					--				X
Incentivo ao respeito as variações linguísticas e formas pessoais de expressão, rejeitando o preconceito linguístico					--				
Reflexão sobre variedades linguísticas e o emprego de linguagem adequada à situação					--				X
Conversa sobre as variações que podem existir nos usos da língua de uma região para a outra					--				X

Com exceção da professora 9, nenhuma professora conseguiu explicitar estratégias de trabalho com a dimensão variação linguística. As falas docentes referentes a dimensão aqui discutida, confirmam os resultados apresentados na pesquisa de Guimarães, Souza e Leal (2016) onde as professoras entrevistadas demonstraram pouco conhecimento em relação ao conceito de variação linguística. Acreditamos que o pouco conhecimento das docentes por nós entrevistadas sobre a dimensão em tela e suas especificidades, unido ao

trabalho insatisfatório do livro didático em relação a essa dimensão contribuiu para a dificuldade delas em mobilizar estratégias de ensino para o trabalho com a variação linguística nas turmas de alfabetização.

6.2.5 Produção e Compreensão de Gêneros Orais

As atividades selecionadas para essa dimensão incluem os gêneros “exposição oral” (1º e 2º ano) e dramatização (3º ano), como já mencionado no capítulo 4 as atividades que envolvem a produção e compreensão de gêneros orais na coleção Ápis – Língua Portuguesa são bem escassas, sendo assim, a escolha pela “dramatização” foi motivada por ser uma atividade que envolve situações de incentivo a atribuição de significados a aspectos paralinguísticos e cinésicos observados na fala, ou seja, direção do olhar, qualidade da voz, ritmo da fala, pausas, risos, movimentos, gestos, expressões faciais, dentre outros.

Atividade – 1º ano

Prática de Oralidade

Exposição Oral: Curiosidades

- ❖ **João** colocou em sua lista animais bem diferentes. Você sabe alguma curiosidade sobre algum deles? Escolha 1 animal e procure informações sobre ele. Na sua vez, apresente o animal escolhido com a curiosidade que você sabe ou pesquisou sobre ele. Ouça as escolhas dos colegas. (1º ano, p. 143 – grifo do autor)

Mais uma vez, as professoras destacaram a dificuldade em realizar atividades que envolvem pesquisa em casa e apontaram algumas modificações que realizariam nesse sentido (levar material para pesquisa em sala, por exemplo). Com relação ao eixo oralidade, as respostas enfatizaram o desenvolvimento da habilidade de falar em público com autoconfiança.

Porque vai aguçar assim, deles quererem saber, levar para o lado da curiosidade deles né “eita! Vou ter que pesquisar sobre esse animal. O que é que ele faz?”. Isso assim, eu acho bem rico. Você fazer não só com animal, mas com outras coisas também “vamos pesquisar sobre a cidade tal” então cada um vai ficar com uma cidade... então isso vai fazer com que ele aprenda, mesmo que não seja ele que copie o trabalho, mas a mãe dele vai ler pra ele em casa, ele vai chegar pra apresentar na sala e vai dizer pelo menos umas duas frases sobre aquele animal, então foi aquilo que ele aprendeu, que chamou a atenção dele, então eu acho que é bem relevante. Essa atividade é boa, eu gostei (Professora 1, 1º ano. Junho/2021)

Até pra estimular a pesquisa, estimular a busca por conhecimentos, eu coloco atividades assim para casa, para eles

pesquisarem e aqueles que trouxeram, serão os primeiros a mostrar os animais que pesquisaram, e aquele outro que não trouxe, a gente volta novamente para que eles tentem fazer em sala, que desenhem, daí a gente pode fazer um mural com os desenhos que eles fizeram em sala do animal escolhido, cada um faz o seu desenho e a gente coloca lá com o nome do aluno que desenhou e o nome do animal [...] tem aluno que tem muita vergonha de apresentar um trabalho, ele sabe todo o conteúdo, ele sabe o que precisa falar, mas tem dificuldade de falar em frente ao público, então, quando a gente vai estimulando eles a desde pequenininho ir fazendo isso, aí eles já vão perdendo a vergonha a timidez, e vai ganhando confiança. Porque, por exemplo, na escola as vezes a gente até tem atividades de apresentação, as vezes é uma musiquinha, faz uma dancinha, mostra uma foto, bota a criança para falar (Professora 2, 1º ano. Junho/2021)

As docentes seguem um raciocínio semelhante ao apontado no manual do professor, onde o foco da atividade está na pesquisa para satisfazer a curiosidade. Embora a atividade esteja na seção prática de oralidade e se trate de uma exposição oral, as orientações do manual do professor enfatizam o estímulo a pesquisa em verbetes, dicionários, acervo da escola, meios impressos e/ou digitais. E a análise das professoras segue essa mesma direção, onde não há nenhuma menção de como seria conduzido o trabalho com o gênero exposição oral. A atividade do 2º ano, embora trate do mesmo gênero, apresenta em seu enunciado algumas orientações sobre a produção de uma exposição oral, algo que não acontece na atividade anterior.

Atividade – 2º ano

Prática de Oralidade

Conversa em Jogo: Troca de Informações

- ❖ **Em Dupla.** Junte-se a um colega, cada um de vocês deverá escolher um texto que traga informações sobre um animal.
 - Conte ao colega por que você escolhe o seu texto
 - Veja o texto do seu colega e ouça com atenção por que ele escolheu esse texto
 - Conversem sobre seus textos

Exposição Oral

- ❖ **Em Dupla.** Agora, você e seu colega vão apresentar os textos escolhidos. Para isso, é preciso combinar algumas coisas. Conversem e completem o quadro com o que combinaram.

COMBINADOS

6. Aguardar sua vez de falar
7. Falar alto e com clareza
8. Usar expressões de gentileza: “por favor”, “obrigado”
9. _____
10. _____

Troque seu texto com o de seu colega

- Lembre-se do que ele contou para você
- Apresente a todos a informação que seu colega trouxe
- Conte também o motivo da escolha dele
- Ele fará o mesmo com seu texto

(2º ano, p. 57 – grifo do autor)

Com as professoras do 2º ano percebemos dois movimentos distintos, enquanto P4 consegue explorar o gênero proposto, mesmo que de modo incipiente, P6 altera completamente a atividade e desconsidera o eixo oralidade, transformando a proposta em uma atividade de produção de texto escrito.

Com relação a apresentação, acredito que alguns ficariam com vergonha, mas apresentariam sim, porque quando é um assunto interessante, que chama a atenção deles, eles acabam falando [...] eu acrescentaria “prestar atenção”, eu ia enfatizar para eles ficarem atentos a apresentação dos colegas. Porque como eles estão desenvolvendo a oralidade, essa questão de aguardar a vez do outro falar e esperar a sua vez, as vezes é um pouquinho complicado nessa fase deles. Eles ainda estão se adaptando né, não tem ainda essa noção de aguardar, de esperar. Crianças é muito por impulso né, eles querem falar logo, querem apresentar logo. Então talvez esse combinado 1 fosse difícil para eles seguir, e falar alto também, porque as vezes eles ficam com vergonha e falam baixinho, não falam no mesmo tom de voz da professora né, porque aí eles vão estar se expondo e eles são bem tímidos as vezes. Então esse tipo de atividade até ajuda eles a desenvolver essas habilidades de ouvir, aguardar sua vez, falar alto, ajuda muito (Professora 4, 2º ano. Junho/2021)

Eu acho ela interessante, só que eles não conseguem produzir não, aí sabe como eu faço? Eu adapto, eu faço uma adaptação: eu digo a eles, vamos escolher um animal e nós iremos fazer um texto coletivo. Aí a turma toda escolhe um animal e a gente vai construindo esse texto: ele é o que? Ele vive na água? Ele tem patas? Ele tem o quê? E aí eu sou a escriba, vou escrevendo no quadro, daí vou perguntando: essa palavra escreve com que letra? E eles vão interagindo comigo. Quando a gente termina o texto no quadro, eles copiam no caderno e a gente lê junto, a

gente também revisa: o que é que precisa ser melhorado? Para eles entenderem também que no texto tem o título, tem os parágrafos. Porque essa atividade aí do livro é muito alta para eles, eles não acompanham não, sem as adaptações eles não conseguem realizar não (Professora 6, 2º ano. Junho/2021).

Embora não mencione aspectos referentes a produção e compreensão de gêneros orais, a professora 4 enfatiza o trabalho com oralidade em sua fala, segundo ela, apesar de serem tímidas as crianças participariam do momento de exposição oral e seria possível, através da mediação da professora, o desenvolvimento de algumas habilidades: aguardar a vez de falar, ouvir atentamente, usar tom de voz adequado, se expressar com autoconfiança etc. Ao passo que a professora 6 descaracteriza a atividade e a transforma em uma proposta de produção escrita, onde o foco estaria na estrutura do texto escrito (título, parágrafo), segundo ela, essa atividade é muito “alta” para as crianças, elas não conseguiriam realizar e por isso as adaptações se fazem necessárias, entretanto, as adaptações pensadas pela professora não contemplam o trabalho com o oral, embora a atividade esteja situada na seção “prática de oralidade” e proponha a produção de um texto oral e não escrito.

Atividade – 3º ano

Prática de Oralidade

Dramatização

- ❖ **Em Grupo.** Organizem-se para uma dramatização.
 1. Escolham quem vai representar cada personagem e quem será o narrador
 2. Criem uma fala para o leão
 3. Releiam a fábula “O mosquito e o leão” e memorizem as ações e as falas de cada um.
 - Narrador: memorize ou leia sua parte de forma clara, atentando para a expressividade ao falar cada frase.
 - Personagens: falem de forma clara, sempre com o rosto voltado para quem assiste, para que sua fala seja bem compreendida.
 4. Vejam na seção **Assim também aprendo**, página 66, como fazer uma máscara de leão. Se quiserem, criem uma máscara para o mosquito, usando pratos de papelão.
 5. Ensaíem a dramatização e aguardem a vez do grupo se apresentar.
 6. Durante a apresentação, procurem falar com naturalidade, com tom de voz alto e claro o suficiente para serem ouvidos pelo público.
 7. Façam gestos próprios dos personagens e, sempre que possível, evitem ficar de costas para o público. Boa apresentação!

(3º ano, p. 59 – grifo do autor)

Essa atividade é interessante pois toma como foco os aspectos não linguísticos que podem ser observados na fala e que são importantes no trabalho com o oral em sala de aula, orientando as crianças a usar a expressão corporal, tom de voz, movimentos e gestos de modo a atribuir a eles significados específicos, e esses elementos também foram percebidos e enaltecidos pelas professoras em suas análises.

A atividade é riquíssima porque além da oralidade trabalha a questão da expressão corporal, é uma atividade global na verdade porque abrange várias coisas, mas é muito difícil de ser trabalhada eles são muito resistentes quando o assunto é dramatização e eu também tenho uma certa dificuldade em fazer esse tipo de atividade [...] Eles aprendem a interpretar, eles precisam fazer uma leitura da fala pra poder conseguir falar corretamente, o momento de perguntar de tirar uma dúvida sobre o personagem na hora de fazer uma afirmação, ou então o momento de deixar o suspense eles aprendem tudo isso é uma atividade realmente muito rica, além de trabalhar como eu já disse a parte corporal também (Professora 7, 3º ano. Junho/2021)

é uma atividade boa também para desenvolver a criatividade deles. E a comunicação, vamos dizer assim, não apenas a comunicação falada, porque nesse tipo de texto, tem que existir a oralidade e a expressão corporal também, não é [...] teria que ensaiar, vamos dizer, se houvesse a apresentação para a escola, teríamos que ensaiar alguns dias para eles, justamente aprenderem a unir a oralidade a essas outras formas de expressão, porque assim, no teatro né, um teatro assim apresentado não é só a leitura de uma história não é, então eles iriam ter que aprender a se expressar além da fala, através dos gestos também, essa atividade é boa nisso (Professora 8, 3º ano. Junho/2021)

Porque com ela eu poderia trabalhar a semana toda, cada partezinha eu ia trabalhando num dia, tipo, eles já teriam lido aquela fábula, então eu poderia pedir para eles reproduzirem as falas daquela fábula, depois poderia ter o momento de cada um produzir a sua máscara, do seu personagem [...] pronto, depois de definido “eu vou ser o mosquito, tu vai ser o leão e tu vai narrar a história”, então eles teriam que fazer esse debate nos grupos não é, e depois eu faria a apresentação, em outro dia, a apresentação dessa dramatização, explicaria né, como é que a gente pode fazer essa apresentação, tipo, levando em consideração o que o livro está mencionando sobre não ficar de costas para o público, sempre olhar para o público, fazer os gestos dos personagens, o narrador tentar narrar na entonação que a história vai solicitando ao longo da leitura (Professora 9, 3º ano. Maio/2021)

Algo que podemos destacar na fala das professoras é a separação feita entre oralidade e expressão corporal, elas parecem não ter a compreensão de que os gestos, movimentos, postura do corpo etc. compõem o trabalho com oralidade, que esses aspectos paralinguísticos e cinésicos fazem parte desse ensino e precisam ser explorados, não apenas em situações de dramatização, mas em outros gêneros orais. Com relação as estratégias de ensino para essa dimensão, vejamos o quadro 21:

Quadro 21 – Estratégia para o Ensino de Oralidade – Produção e Compreensão de Gêneros Oraís

Estratégias	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Promove situações que favorecem o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros do discurso oral utilizados em diferentes situações e contextos					--			X	
Mobiliza a identificação das características que constituem diferentes gêneros orais					--				
Promove atividades de compreensão e produção de textos orais de diferentes gêneros					--				
Planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história		X	X		--				X

Assim como a variação linguística, a dimensão “produção e compreensão de gêneros orais” é pouco explorada nos livros e praticamente inexistente na fala das professoras, como vimos no capítulo anterior, a coleção apresenta pouca progressão e variação de gêneros orais, as atividades que trazem gêneros não exploram com profundidade as características e situações de usos dos textos apresentados, o que justificaria a dificuldade das professoras em analisar e apontar estratégias de trabalho com gêneros orais, elas não conseguem explicitar estratégias específicas para o trabalho com tais gêneros, limitando-se a aspectos comuns ao trato com o oral em outras dimensões: aguardar a vez de falar, ouvir com atenção, respeitar da fala do colega, usar entonação adequada, dentre outros.

Percebe-se que, à medida que as dimensões de ensino do oral vão se tornando mais complexas e exigindo mais planejamento e maior conhecimento sobre o oral enquanto eixo e objeto de ensino, maior a dificuldade das professoras em expor estratégias para esse trabalho. Esse movimento na análise das professoras é semelhante ao que aparece na coleção analisada: as dimensões que envolvem aspectos mais informais são mais exploradas do que aquelas que exigem gêneros formais e públicos. Outro movimento que merece destaque, é que as atividades que apresentam um trabalho com oralidade mais detalhado e aprofundado contribuíram para que as professoras discutissem e comentassem o trabalho com o oral de modo mais complexo, e tais atividades concentram-se principalmente no volume 3 da coleção, onde o trabalho com o oral passa a ser mais ordenado e explorar mais dimensões de ensino, como já analisado no capítulo 4 deste trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho teve como objetivo geral analisar as concepções de ensino da oralidade de professoras alfabetizadoras e o uso e conteúdo do Livro Didático para o ensino desse eixo no Ciclo de Alfabetização. Para isso, a pesquisa caminhou sob duas direções. A primeira foi através da análise da coleção de Livro Didático adotado no município de Caruaru para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que identificou atividades voltadas para o ensino do eixo oralidade em Livros Didáticos do 1º ao 3º ano, de acordo com seus objetivos e dimensões de ensino do eixo e analisou a progressão das atividades propostas para o ensino do oral nos três livros da coleção selecionada.

A segunda direção foi a análise das percepções das professoras alfabetizadoras em relação ao uso do Livro Didático para o ensino de oralidade, onde interpretamos as concepções de ensino de professoras alfabetizadoras no que se refere ao eixo de oralidade; verificamos quais os recursos didáticos são utilizados por essas docentes para o ensino da oralidade e investigamos a relevância do Livro Didático no trabalho com a oralidade em suas turmas.

Para atender aos nossos objetivos, fizemos uso de duas técnicas de produção dos dados: a análise documental, onde analisamos exemplares dos livros didáticos utilizados na rede municipal de ensino de Caruaru: coleção “Ápis – Língua Portuguesa”; e a entrevista semiestruturada, onde realizamos 2 (duas) entrevistas com 9 professoras alfabetizadoras (1º a 3º ano) da rede de ensino de Caruaru.

No que concerne a identificação de atividades voltadas para o ensino do eixo oralidade, os resultados que obtivemos a partir da análise da coleção didática, nos revelaram um trabalho que toma como foco as situações de conversa informal sobre temas diversos com o intuito de desenvolver nos alunos habilidades referentes a constituição de sua identidade psicossocial, valores, atitudes e comportamentos. Encontramos na coleção algumas atividades que promovem situações de aprendizagem em relação a regras de convivência em sala de aula (escutar com atenção e compreensão instruções orais, respeitar acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula, etc.), características da conversação espontânea (respeito aos turnos de fala, escuta atenta, uso de fórmulas de cortesia: por favor, obrigado, com licença, dentre

outros), identificação de aspectos não linguísticos (paralinguísticos) e trabalho com gêneros orais (exposição oral, instruções, reconto de histórias, entre outros), porém essas atividades ainda aparecem de modo muito irregular se comparadas a atividades de outros eixos.

Das dimensões de ensino do oral, a que possui mais atividades é a dimensão “situações informais de ensino do oral” com 130 das 240 atividades encontradas no eixo oralidade, ao passo que variação linguística e produção e compreensão de gêneros orais são as menos exploradas, com apenas 9 e 15 atividades respectivamente. Em relação a progressão dos gêneros orais que compõem a coleção em tela, não conseguimos identificar uma continuidade no trabalho com os gêneros ao longo dos volumes, nem mesmo uma progressão por ordens, poucos são os gêneros orais apresentados na coleção e a abordagem desses gêneros nas atividades propostas ainda é insuficiente. O que podemos concluir através desses resultados, é que ainda é comum, pelo menos na coleção em tela, que as atividades de uso do oral informal sejam aquelas mais priorizadas, em detrimento do trabalho com outras dimensões que exijam maior planejamento e intencionalidade.

Partindo para as entrevistas com as docentes, estas nos revelaram pouco conhecimento do oral enquanto eixo e objeto de ensino. As concepções de ensino de oralidade trazidas, enfatizam o oral como uma forma de expressão, comunicação, desenvoltura para falar em público ou como ponte para outras aprendizagens, reduzindo e limitando o trabalho com oralidade as situações mais informais e cotidianas da sala de aula. Em algumas respostas, as docentes relacionaram o eixo oralidade ao de leitura, ao tomarem como exemplo a leitura e interpretação oral de livros literários como uma proposta de trabalho de com o eixo oral. Os livros literários, inclusive, foram um dos principais recursos mencionados pelas professoras para trabalhar com o oral em suas turmas.

Identificamos a utilização de diferentes recursos para planejar o trabalho com oralidade, ganharam destaques nas respostas o uso do livro didático (5/9 mencionaram essa resposta) e de livros literários de histórias infantis (5/9 mencionaram essa resposta); também houve menções a utilização de imagens, vídeos, músicas, jogos e brincadeiras. O modo como essas professoras utilizam

esses recursos, nos revelou um tratamento do oral como meio/suporte para o trabalho com outros eixos.

Por fim, pudemos analisar a relevância do livro didático para o trabalho com o oral nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisarem atividades presentes na coleção “Ápis – Língua Portuguesa”, percebemos através das observações feitas pelas professoras que, quanto mais explícita e detalhada for a atividade proposta pelos livros, mais habilidades de oralidade as professoras conseguem mobilizar com as crianças em sala de aula. Essas atividades detalhadas são mais comuns nos livros destinados ao 3º ano, o que justificaria o fato de as professoras dessas turmas explicitarem mais minuciosamente o seu trabalho com oralidade.

Esses dados nos revelam a importância que o livro didático tem na condução das atividades em sala de aula, embora nos dias de hoje haja inúmeras fontes de consulta e pesquisa, esse material ainda é o mais buscado pelos docentes na hora de planejar e conduzir suas aulas (não é à toa que 5 das 9 professoras o indicaram como recurso para o trabalho com o oral), sendo assim, é importante que as atividades ali propostas sejam claras e precisas, e que contemplem os diferentes eixos de ensino de modo há propor um trabalho diverso e que atenda as demandas sociais as quais os alunos vivenciam dentro e fora da escola.

Acreditamos que a discussão sobre o ensino de oralidade deve se fazer presente desde os cursos de formação inicial e continuada dos docentes. É preciso que professoras e professores tenham clareza do que é o oral e seu ensino, para que possam conduzir uma abordagem de ensino efetiva em relação a esse eixo e as suas especificidades. Buscamos com essa pesquisa, contribuir com as discussões no campo do oral e seu ensino, mais precisamente nas pesquisas sobre oralidade e livros didáticos e a relação destes com a sala de aula, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e acreditamos ter chegado a conclusões importantes sobre essa temática.

No entanto, sabemos que diante de um objeto de pesquisa tão complexo, ainda há muito a ser discutido e consideramos necessário pensar em novas investigações que possam responder algumas questões geradas através deste

estudo, dentre elas, como o ensino do oral se materializa no cotidiano da sala de aulas? Como as professoras mobilizam o desenvolvimento de habilidades específicas da oralidade através de seu ensino? O livro didático é de fato utilizado nas atividades orais? Dentre outros questionamentos, pois, essas são inquietações importantes e que não puderam ser exploradas devido as limitações da pesquisa em tela (impostas pela pandemia de COVID-19, que impossibilitou a coleta de dados nas escolas), mas que podem acrescentar muito as discussões sobre o ensino de oralidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Os Livros Didáticos de alfabetização: Mudanças e Possibilidades de Uso. In: LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Alessandro da. Recursos **Didáticos e Ensino de Língua Portuguesa**. 1 ed. Curitiba, Editora CRV, 2011.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2019.

ALVES, Irene de Barcelos. **Entre regulação e persuasão**: a política curricular para o livro didático de geografia dos anos iniciais do ensino fundamental no PNLD 2010. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

AMORIM, Leila Brito de; LEAL, Telma Ferraz. Orientações Sobre O Ensino Dos Gêneros Discursivos Na Base Curricular Comum De Pernambuco E No Livro Didático De Língua Portuguesa: Encontros E Desencontros. **Anais da 37ª Reunião Anual da Anped**. UFSC: Florianópolis, 2015.

ARAÚJO, Flávia Barbosa de Santana. A avaliação da oralidade em aulas de língua portuguesa do ensino médio. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

ARAÚJO, Liane Castro de. Inter-relações entre oralidade e escrita no componente curricular língua portuguesa. In: BRASIL. Secretaria de educação básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno nº 05**. Brasília; MEC, SEB, 2015.

ARAÚJO, Carlos Albuquerque de. **Ensino e avaliação do gênero debate nos livros didáticos de português para o ensino médio aprovados no PNLD**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco/Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2016.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto Editora. Portugal, 1994.

BOTLER, Laís Maria Avides Rosal. **Gêneros orais e ensino de língua portuguesa**: concepções e práticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 1998**: 1ª a 4ª séries. PNLD, Brasília, 1997.

BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 2000/2001**: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília, 1999.

BRASIL/MEC. **Guia de Livros Didáticos 2004**: 1ª a 4ª séries – Língua Portuguesa. PNLD, Brasília, 2003.

BRASIL/MEC. **Guia do livro didático 2007**: alfabetização: séries/anos iniciais do ensino fundamental. PNLD, Brasília, 2006.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2010**: Letramento Alfabetização/Língua Portuguesa. PNLD, Brasília: 2009.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2013**: letramento e alfabetização e língua portuguesa. PNLD, Brasília, 2012.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2016**: Alfabetização e letramento e língua portuguesa: ensino fundamental anos iniciais. PNLD, Brasília: 2015.

BRASIL/MEC. **Guia de livros didáticos 2019**: Língua Portuguesa. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018.

BUENO, Letícia de Aguiar; ZASSO, Silvana Bellé. **Práticas de letramento de turma de pré-escola**: estratégias orais letradas. In: Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd. UFSC – Florianópolis, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAER, Mirella Ribeiro; GUIMARÃES, Edite da Glória Amorim. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: Pergaminho. Centro Universitário de Patos de Minas, 2012.

CHARTIER, A-M. **Práticas de leitura e escritas**: história e atualidades. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007

CHOPPIN, Alain. **O Manual Escolar**: Uma Falsa Evidência Histórica. Tradução: Maria Helena C. Bastos. In História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, Jan/Abr 2009.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Livros didáticos de língua portuguesa**: propostas didáticas para o ensino do oral. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Os saberes docentes para o ensino de oralidade**: o que sabem os professores e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Oralidade e Ensino**: saberes necessários à prática docente. Recife: EDUPE, Editora Universidade de Pernambuco, 2013.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Gêneros textuais, oralidade e o livro didático de língua portuguesa: o que esperar dessa relação?. In. Anais da 32ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2009.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da; BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. “Ah, eu acho a oralidade muito importantíssima, meu deus!” A propósito da prática docente no ensino da oralidade. **Anais da 35ª Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas – PE, 2012.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. C. S. **Afinal, A Oralidade Pode Ser Ensinada? O Que Propõem Os Livros Didáticos De Língua Portuguesa?**. In 37ª Reunião Nacional da ANPED. UFSC – Florianópolis, 2015.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K.S. **Didatização do gênero seminário**: análise do relato da prática docente. Veredas – Especial ISD, v. 17, 2017.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. Revista Letras, Santa Maria. Especial 2020.

COSTA VAL, Maria das Graças; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: COSTA VAL, Maria da Graça; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Livros didáticos de língua portuguesa**: letramento e cidadania. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2005.

COSTA VAL, Maria da Graça da. **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, CEALE/FAE/UFMG, 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e**

escritos na escola. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUTRA, Andreia Soares. **O espaço da oralidade na aula de língua portuguesa:** orientação dos PNC e propostas dos livros didáticos. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) -Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lucia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita:** perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: ed UNIJUÍ, 2006. (Coleção fronteiras da educação).

GUIMARÃES, Orquídea Maria de Souza. O currículo do curso de Pedagogia e a influência na relação que estudantes-professores/as estabelecem com seus saberes da experiência. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife/PE. 2015

GUIMARÃES, Ana Cláudia Pessoa; SOUZA, Júlia Teixeira; LEAL, Telma Ferraz. A oralidade na proposta curricular de Camaragibe: O que pensam as professoras?.**Educação**, Unisinos, setembro/dezembro 2016.

LAVILLE, Chistian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa e ciências humanas. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settinere. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas, SP: UNICAMP, 1990.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (orgs). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. F. K. **Um olhar sobre o cotidiano escolar:** o eixo da oralidade nas práticas do(a) professor(a) alfabetizador(a) participante da formação do

PNAIC em Santa Catarina. Revista Práticas de Linguagem (Especial PNAIC). Vol. 7, n.1, 2017.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Concepção de oralidade**: a teoria nos PCN no PNL D x a prática nos livros didáticos. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MANTOVANI, Kátia Paulilo. **O programa nacional do livro didático – PNL D**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos. **A oralidade no Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016)**: critérios de avaliação e perfil dos livros de alfabetização aprovados. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; SILVA, Alexsandro. A oralidade na alfabetização: um estudo sobre os critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (1998-2016) Revista Imagens da Educação, v. 9, n. 2, 2019

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. O tratamento da oralidade no programa nacional do livro didático 2019: o que muda em relação às edições anteriores?. In. Revista Letras, Santa Maria. Especial 2020.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. In: Cadernos Cedes, ano XX, no 52, novembro/2000.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

RAIMO, L. C. F. D.; BURACH, C. A. M. Oralidade ou oralização da escrita: uma análise do livro didático *Letramento e Alfabetização*. *Caderno Seminal Digital*, ano 22, nº 26, v. 1, 2016.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marco Antônio. **A Fetichização do Livro Didático no Brasil**. In *Educação Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOUZA, Júlia Teixeira. **Concepção de oralidade presente no PNAIC e na formação dos orientadores de estudos e professores alfabetizadores de Pernambuco**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015

SOUZA-MACHADO, T. H. As práticas orais na escola: recomendações do livro didático do 1º ano do ensino fundamental. *Domínios de Linguagem*, v. 7, n. 1, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa**, 1º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática: 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa**, 2º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática: 2017.

TRINCONI, Ana. BERTIN, Terezinha. MARCHEZI, Vera. **Ápis Língua Portuguesa**, 3º ano: Ensino Fundamental, anos iniciais. 3 ed. São Paulo, Ática: 2017.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Memória; Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

WINCH, Paula Gaida. **Oralidade e livro didático**: uma possível reconfiguração no ensino de Língua Portuguesa. 2014. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA PRIMEIRA ENTREVISTA – 1º AO 3º ANO

Nome do professor(a): _____

Ano que leciona: _____

1. PERFIL DO PROFESSOR

1.1. Formação

1.1.1. Ensino Médio

() Magistério

() Outro

Ano de conclusão: _____

1.1.2. Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de Conclusão: _____

1.1.3. Pós-Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

1.2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1.2.1. Tempo de Experiência como Docente: _____

1.2.2. Tempo como docente na rede pública de ensino: _____

1.2.3. Trabalha em outra escola: ()SIM ()NÃO

Caso sim:

Turno: _____

Rede de Ensino: _____

Faz uso do mesmo livro didático? () SIM () NÃO.

Em caso de uso de livros diferentes, qual livro você acha melhor para auxiliar seu trabalho? Por quê?

E em relação ao trabalho com oralidade, você percebe alguma diferença entre os dois livros?

1.2.4. Exerce outra atividade profissional: ()SIM ()NÃO

Qual: _____

2. PRÁTICAS DE ENSINO DA ORALIDADE

- 2.1. Você considera importante trabalhar com oralidade? Por quê?
- 2.2. Como você vê o ensino de oralidade na escola em que você trabalha e na sua prática em sala de aula?
- 2.3. Em sua prática, você já realizou alguma atividade que tinha como foco o ensino de oralidade? Pode descrevê-la?
- 2.4. Você destacaria algum ponto que poderia ser melhorado, na sua prática, em relação ao trabalho com a oralidade?
- 2.5. O que você mais utiliza para planejar o ensino de oralidade em sua turma? Quais recursos lhe auxiliam nesse planejamento?

3. O USO DO LIVRO DIDÁTICO

- 3.1. Você participou da escolha do livro didático que utiliza esse ano? Como foi esse processo? O livro que você o utiliza foi o escolhido por você?
- 3.2. O que você acha do livro didático que utiliza com sua turma? Você faz uso do mesmo para ensinar oralidade?
- 3.3. Quando é que você considera que o livro didático trabalha oralidade? Em quais tipos de atividades?
- 3.4. Qual avaliação você faz do livro didático em relação ao trabalho com o eixo oralidade?

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO**1º ANO**

Procedimento: Apresentar as atividades de cada dimensão selecionadas para a entrevista e realizar as perguntas abaixo.

OBS 1: as perguntas serão as mesmas para todas as atividades.

OBS 2: outras perguntas podem ser acrescentadas ao longo da entrevista, com o objetivo de esclarecer algumas respostas e/ou sanar dúvidas que possam surgir

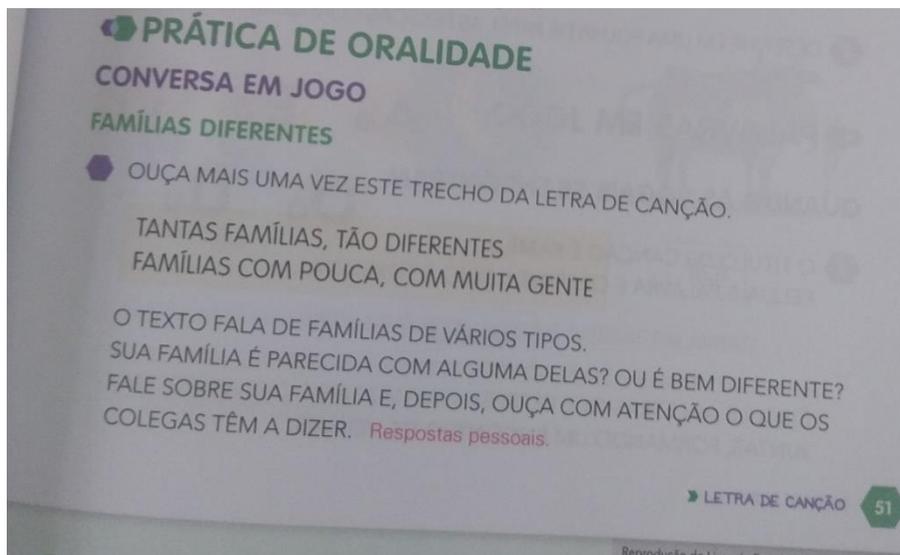
OBS 3: Todas as atividades foram selecionadas a partir da coleção Ápis – Língua Portuguesa.

Perguntas:

1. Conversar sobre as impressões da professora em relação a atividade de um modo geral: **O que você acha dessa atividade?**
2. **Para você, quais são os objetivos didáticos dessa atividade? Quais habilidades ela pode ajudar a desenvolver com os seus alunos?**
3. **Supondo que você fizesse uso dessa atividade em sua sala de aula: Como você a conduziria?** (o que você faria com essa atividade? Como seria sua mediação? Quais adaptações? etc.)

Atividades que serão utilizadas ao longo da entrevista:

p. 51 – Situações Informais de Interação Oral



p. 147 – Valorização de Textos da Tradição Oral

MEMÓRIA EM JOGO

● LEIAM JUNTOS ESTE TRAVA-LÍNGUA.

COM J

JULIANA JUNTA JABUTI, JACARÉ, JARARACA.
 NO JARDIM DE JULIANA
 O JACARÉ JOGA COM O JABUTI
 E JANTA JACA COM A JARARACA.

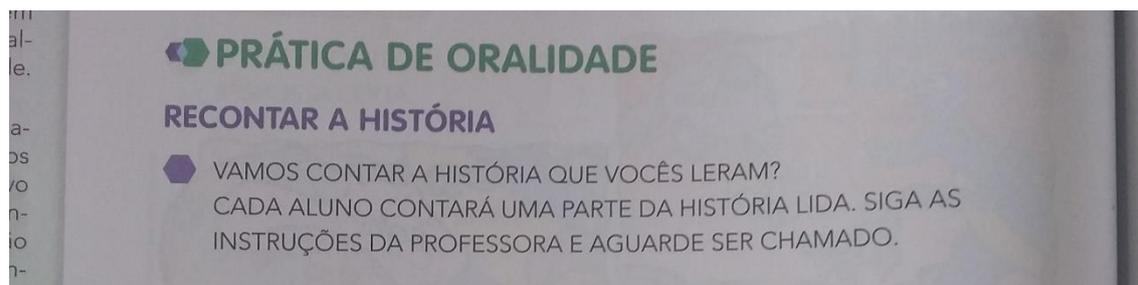
BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓS. **DE LETRA EM LETRA**. SÃO PAULO: MODERNA, 2004. P. 13.

● VAMOS MEMORIZAR O TRAVA-LÍNGUA.
 ● TREINEM PARA VER QUEM FALA MAIS RÁPIDO SEM ESQUECER NEM TROPEÇAR NAS PALAVRAS!
 ● REGISTREM COMO SOBEREM NA PÁGINA 264.

▶ LISTA **147**

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

p. 72 – Relações entre Fala e Escrita

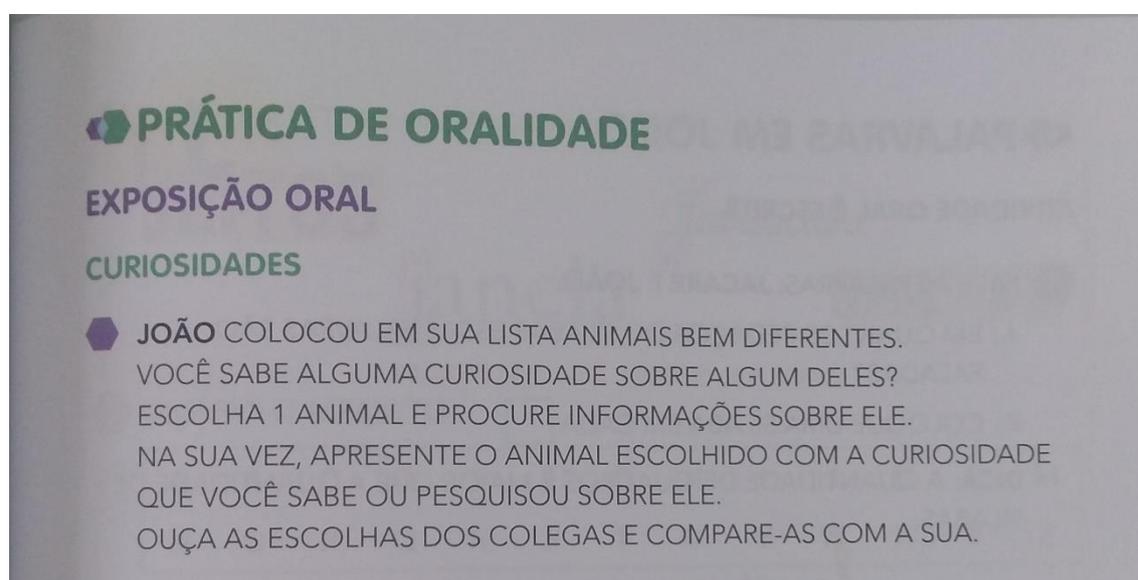


PRÁTICA DE ORALIDADE

RECONTAR A HISTÓRIA

◈ VAMOS CONTAR A HISTÓRIA QUE VOCÊS LERAM?
CADA ALUNO CONTARÁ UMA PARTE DA HISTÓRIA LIDA. SIGA AS INSTRUÇÕES DA PROFESSORA E AGUARDE SER CHAMADO.

p. 143 – Produção e Compreensão de Gêneros Orais



PRÁTICA DE ORALIDADE

EXPOSIÇÃO ORAL

CURIOSIDADES

◈ **JOÃO** COLOCOU EM SUA LISTA ANIMAIS BEM DIFERENTES. VOCÊ SABE ALGUMA CURIOSIDADE SOBRE ALGUM DELES? ESCOLHA 1 ANIMAL E PROCURE INFORMAÇÕES SOBRE ELE. NA SUA VEZ, APRESENTE O ANIMAL ESCOLHIDO COM A CURIOSIDADE QUE VOCÊ SABE OU PESQUISOU SOBRE ELE. OUÇA AS ESCOLHAS DOS COLEGAS E COMPARE-AS COM A SUA.

APÊNDICE C

ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO**2º ANO**

Procedimento: Apresentar as atividades de cada dimensão selecionadas para a entrevista e realizar as perguntas abaixo.

OBS 1: as perguntas serão as mesmas para todas as atividades.

OBS 2: outras perguntas podem ser acrescentadas ao longo da entrevista, com o objetivo de esclarecer algumas respostas e/ou sanar dúvidas que possam surgir.

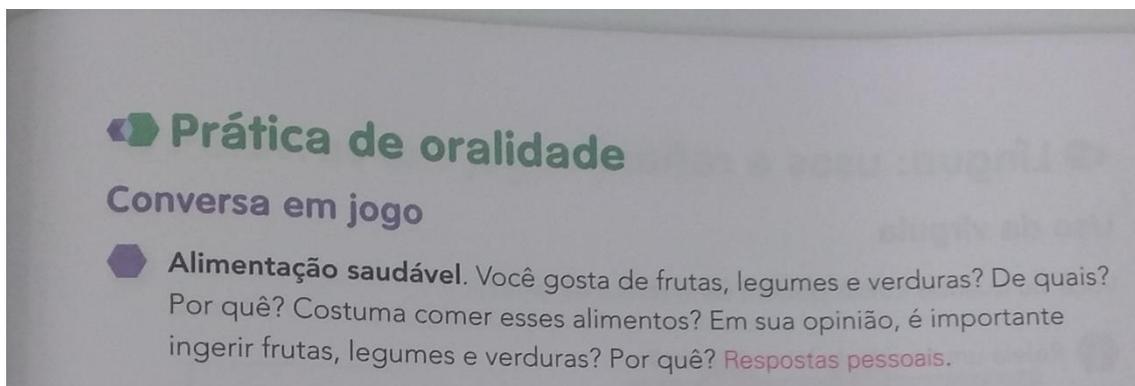
OBS 3: Todas as atividades foram selecionadas a partir da coleção Ápis – Língua Portuguesa.

Perguntas:

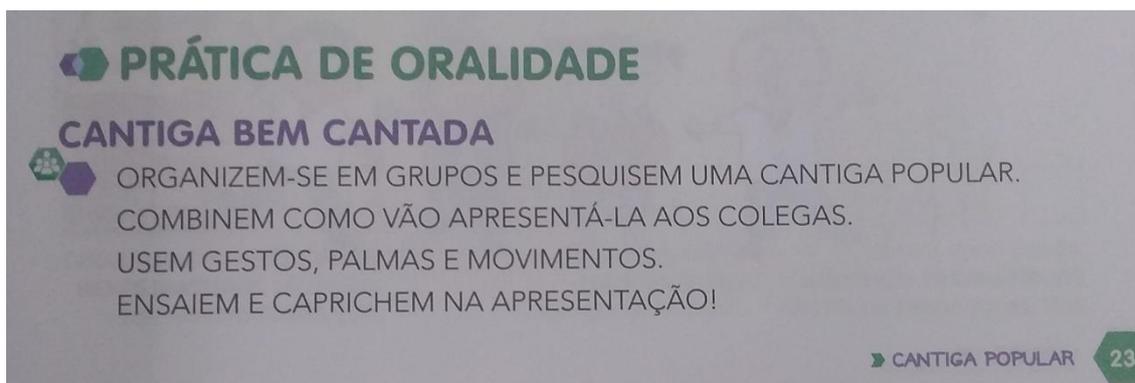
1. Conversar sobre as impressões da professora em relação a atividade de um modo geral: **O que você acha dessa atividade?**
2. **Para você, quais são os objetivos didáticos dessa atividade? Quais habilidades ela pode ajudar a desenvolver com os seus alunos?**
3. **Supondo que você fizesse uso dessa atividade em sua sala de aula: Como você a conduziria?** (o que você faria com essa atividade? Como seria sua mediação? Quais adaptações? etc.)

Atividades que serão utilizadas ao longo da entrevista:

p. 199 – Situações Informais de Interação Oral



p. 23 – Valorização de Textos da Tradição Oral



Prática de oralidade

Relato oral

Eu nunca vou me esquecer daquele dia!

- 1 Você já passou por uma situação que o marcou tanto que está sempre em sua memória?
Foi uma situação de medo, de surpresa, de alegria ou de tristeza?
Aguarde a orientação da professora e, quando chegar sua vez, faça o relato do que você viveu para seus colegas.

Produção de texto

Relato pessoal

Do relato oral ao relato escrito

- 1 Você fez para seus colegas o relato oral de um fato que você viveu.
Agora, com a ajuda da professora, você vai registrar por escrito o que relatou.

Preparação

1. Relembre o fato que você relatou.
2. Não se esqueça de responder a todas estas questões no texto.
 - O que aconteceu? • Quem estava presente no acontecimento?
 - Quando aconteceu? • Onde aconteceu?

Escrita

1. Se tiver dificuldade para escrever, peça ajuda a um colega ou à professora.
2. Não se esqueça de usar os sinais de pontuação no final das frases (lembre-se da entonação da voz).
3. Utilize letra maiúscula no início de frases e no início de nomes de pessoas.
Se tiver dúvida, pergunte à professora onde você precisará incluir parágrafo.
Se quiser, faça um desenho para ilustrar seu texto.

Meu nome é

Um dia aconteceu um fato de que nunca vou me esquecer:

Resposta pessoal.

Revisão e reescrita

1. Depois de pronto, faça a releitura com a professora ou com um colega.
2. Reescreva palavras ou frases, se for necessário.

Edição

Você e seus colegas vão reunir os relatos que fizeram em um livro intitulado **Um dia de que não vou me esquecer**. Se preferirem, escolham outro título, decidido por toda a turma. Para organizar o livro, será necessário fazer a edição.

1. Se puderem, digitem os textos. Vocês podem pedir ajuda.
2. Depois de prontos os textos, criem uma capa e vejam a maneira de reunir todo o material em um só livro. Para isso, peçam a ajuda da professora para grampear, costurar ou espiralar as folhas.
3. Levem o livro para casa e leiam para seus familiares e amigos que gostem de emoções.

- 2 Escolha relatos de que tenha gostado, inclusive o seu, e prepare a leitura em voz alta, de forma bem expressiva para que outras pessoas possam apreciar melhor essa produção.

Prática de oralidade

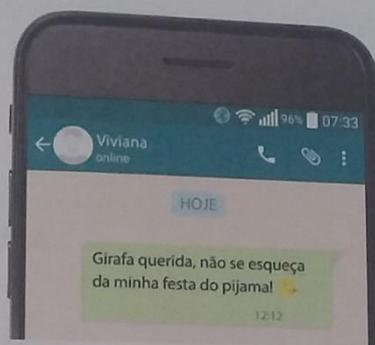
Conversa em jogo

Comunicação entre pessoas

Atualmente, há muitas formas de as pessoas se comunicarem. Os meios eletrônicos, como o celular e o computador, têm tornado mais rápida a troca de mensagens entre as pessoas.

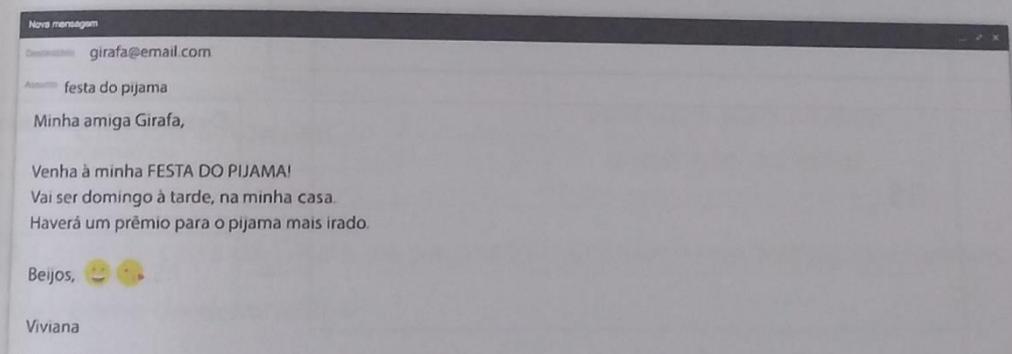
Juntos, vejam algumas das formas que Viviana poderia usar para se comunicar com seus amigos.

- Mensagens instantâneas pelo celular:



As imagens não estão representadas em proporção.

- E-mail:



- 1 Qual dessas formas de comunicação você conhece? Conhece outras? Quais?
Respostas pessoais.
- 2 Qual forma de comunicação você usaria para falar com seus amigos?
Respostas pessoais.
- 3 Que diferenças você pode observar entre essas formas e as cartas que leu nesta unidade?
Possibilidades: Não há endereço do destinatário nem do remetente; as frases são mais curtas do que nas cartas; são usados *emojis* (ou "carinhas", desenhos, etc.).

» CARTA PESSOAL

2

P. 57 – Produção e Compreensão de Gêneros Oraís

PRÁTICA DE ORALIDADE

CONVERSA EM JOGO

TROCA DE INFORMAÇÕES

EM DUPLA. JUNTE-SE A UM COLEGA. CADA UM DE VOCÊS DEVERÁ ESCOLHER UM TEXTO QUE TRAGA INFORMAÇÕES SOBRE UM ANIMAL.

- CONTE AO COLEGA POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O SEU TEXTO.
- VEJA O TEXTO DO SEU COLEGA E OUA COM ATENÇÃO POR QUE ELE ESCOLHEU ESSE TEXTO.
- CONVERSEM SOBRE SEUS TEXTOS.

EXPOSIÇÃO ORAL

EM DUPLA. AGORA, VOCÊ E SEU COLEGA VÃO APRESENTAR OS TEXTOS ESCOLHIDOS. PARA ISSO, É PRECISO COMBINAR ALGUMAS COISAS. CONVERSEM E COMPLETEM O QUADRO COM O QUE COMBINARAM.

COMBINADOS

1. AGUARDAR A SUA VEZ DE FALAR.
2. FALAR ALTO E COM CLAREZA.
3. USAR EXPRESSÕES DE GENTILEZA: "POR FAVOR", "OBRIGADO".
4. _____
5. _____

Sugestões: Ouvir com atenção os colegas; resolver as dúvidas dos colegas; fazer perguntas de modo claro; agradecer aos colegas pelas respostas, etc.

TROQUE SEU TEXTO COM O DE SEU COLEGA.

- LEMBRE-SE DO QUE ELE CONTOU PARA VOCÊ.
- APRESENTE A TODOS A INFORMAÇÃO QUE SEU COLEGA TROUXE.
- CONTE TAMBÉM O MOTIVO DA ESCOLHA DELE.
- ELE FARÁ O MESMO COM SEU TEXTO.

» TEXTO INFORMATIVO

APÊNDICE D

ROTEIRO PARA SEGUNDA ENTREVISTA – LIVRO DIDÁTICO**3º ANO**

Procedimento: Apresentar as atividades de cada dimensão selecionadas para a entrevista e realizar as perguntas abaixo.

OBS 1: as perguntas serão as mesmas para todas as atividades.

OBS 2: outras perguntas podem ser acrescentadas ao longo da entrevista, com o objetivo de esclarecer algumas respostas e/ou sanar dúvidas que possam surgir

OBS 3: Todas as atividades foram selecionadas a partir da coleção Ápis – Língua Portuguesa

Perguntas:

1. Conversar sobre as impressões da professora em relação a atividade de um modo geral: **O que você acha dessa atividade?**
2. **Para você, quais são os objetivos didáticos dessa atividade? Quais habilidades ela pode ajudar a desenvolver com os seus alunos?**
3. **Supondo que você fizesse uso dessa atividade em sua sala de aula: Como você a conduziria?** (o que você faria com essa atividade? Como seria sua mediação? Quais adaptações? etc.)

Atividades que serão utilizadas ao longo da entrevista:

p. 76 – Situações Informais de Interação Oral

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Falar é fácil; fazer é que é difícil

Vocês já ouviram a frase “Falar é fácil; fazer é que é difícil”? Ela é um provérbio popular: uma frase curta para expressar algum tipo de ensinamento ou crítica. Conversem sobre o sentido desse provérbio. Para pensar sobre o que quer dizer esse provérbio vamos ver a situação de nossa sala de aula.

1. Vamos lembrar nossos combinados principais para as atividades orais e escrever no quadro a seguir. *Respostas pessoais.*

Quadro dos combinados

2. Foi fácil lembrar?
3. Quais desses combinados parecem estar sendo difíceis de seguir? Por quê?
4. E agora: vocês concordam ou discordam do provérbio?

p. 17 – Valorização de Textos da Tradição Oral

Prática de oralidade

Conversa em jogo

Roda de adivinhas: O que é, o que é?

1. Pense em uma adivinha que você conhece ou pesquise uma nova. Depois anote-a em uma folha de papel e siga as instruções abaixo.
 - Não se esqueça de que a adivinha deve ter alguma dica para que seus ouvintes possam chegar à resposta.
 - Um aluno de cada vez vai ler a adivinha em voz alta de tal forma que aguace a curiosidade dos colegas e os desafie a decifrar algo. Na sua vez, leia de modo claro, com pausas e expressividade, e veja se os colegas conseguem descobrir a resposta da sua adivinha.
2. Com os colegas prepare um mural em que as adivinhas serão coladas para que todos possam conhecê-las.

▶ LETRA DE CANÇÃO 17

Prática de oralidade

Notícia falada



Agora você e os colegas vão compartilhar notícias entre si. Para isso, siga as instruções a seguir.

- a) Faça uma pesquisa em jornais, revistas ou sites de notícias. Escolha uma notícia curta e interessante, que possa ser útil e atrair a atenção dos colegas.
- b) Leve uma cópia da notícia para a sala de aula.
- c) Releia com atenção a notícia escolhida, observando todos os detalhes: Qual é o assunto? O que aconteceu? Quem participou? Onde aconteceu? Quando aconteceu? Como foi? Se necessário, faça anotações.
- d) Prepare a apresentação, lendo o texto devagar e com entonação adequada.

Apresentação



Leia ou fale a notícia pausadamente e em voz alta. Lembre-se de olhar para os colegas e verificar se eles estão entendendo o que você diz.

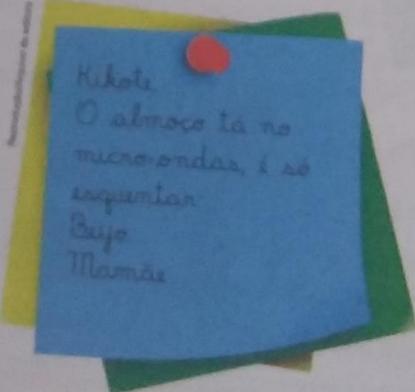
Ouçá com atenção as notícias trazidas pelos colegas.

Quando eles estiverem falando, não os interrompa. Caso queira fazer uma pergunta, levante a mão e aguarde sua vez para falar.

p. 102-103 – Variação Linguística

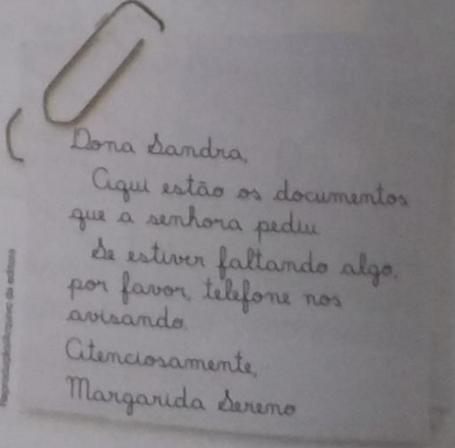
2 Leia os bilhetes a seguir.

Bilhete 1



Kikole,
O almoço tá no
micro-ondas, é só
aquecer.
Beijo
Mamãe

Bilhete 2



Dona Sandra,
Aqui estão os documentos
que a senhora pediu.
Se estiver faltando algo,
por favor, telefone nos
avisando.
Atenciosamente,
Margarida Sereno

UNIDADE 5 »

Bilhete 3

Lu,
 Cadê meu cinto roxo?
 Tava em cima da
 mesinha e sumiu. Quero usar
 meu cinto hoje. Hoje, tá
 ligada?
 Pru

Bilhete 4

Senhor Graciliano Coutinho,
 Encontrei esta carteira na frente
 de sua casa - acho que lhe pertence.
 Não o conheço mas o reconheci
 pela fotografia, pois moro na rua
 Vitorino César e já vi o senhor por
 aqui.
 Amigavelmente,
 Murilo Esteborano

- a) Em quais dos bilhetes a linguagem é mais formal, mais cerimoniosa? Quais palavras indicam formalidade?

Nos bilhetes 2 e 4. Possibilidades: bilhete 2: "Dona", "senhora",
 "Atenciosamente"; bilhete 4: "Senhor", "Amigavelmente".

- b) Em quais dos bilhetes a linguagem indica mais familiaridade entre remetentes e destinatários? Por quê?

Nos bilhetes 1 e 3. No bilhete 1, o destinatário é chamado por um apelido e, no final, recebe um beijo do remetente; no bilhete 3, o destinatário e o remetente são tão íntimos que nem é necessário escrever os nomes na forma completa.

A expressão **tá ligada** é uma **gíria** muito usada entre alguns jovens.

Gírias são palavras ou expressões usadas por alguns grupos em situações informais. Algumas são mais populares, sobretudo entre os adolescentes, e você provavelmente conhece e talvez até use várias delas. Por exemplo: "da hora", "tipo assim", "causar", "tô ligado", "legal", "mó", etc.

Há momentos em que algumas gírias são adequadas, pois a situação é mais espontânea, mais informal, como no bilhete 3.

Mas há situações em que algumas gírias não são adequadas, pois é necessária uma linguagem mais formal, mais cerimoniosa, como é o caso no bilhete 4.

p. 58-59 – Produção e Compreensão de Gêneros Orais

Dramatização

EM GRUPO. Organizem-se para uma dramatização.

1. Escolham quem vai representar cada personagem e quem será o narrador.
2. Criem uma fala para o leão.
3. Releiam a fábula "O mosquito e o leão" e memorizem as ações e as falas de cada um:



58 UNIDADE 3 >

- Narrador: memorize ou leia sua parte de forma clara, atentando para a expressividade ao falar cada frase.
 - Personagens: falem de forma clara, sempre com o rosto voltado para quem assiste, para que sua fala seja bem compreendida.
4. Vejam na seção **Assim também aprendo**, página 66, como fazer uma máscara de leão. Se quiserem, criem uma máscara para o mosquito, usando pratos de papelão.
 5. Ensaie a dramatização e aguardem a vez do grupo se apresentar.
 6. Durante a apresentação, procurem falar com naturalidade, com tom de voz alto e claro o suficiente para serem ouvidos pelo público.
 7. Façam gestos próprios dos personagens e, sempre que possível, evitem ficar de costas para o público. Boa apresentação!

APÊNDICE E

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE ORALIDADE

	Tipos de Estratégias
1	Situações informais de interação oral
1.1	Estímulo a troca de informações e opiniões a partir das hipóteses dos alunos
1.2	Mediação das situações de conversa, estimulando atitudes de respeito a fala do outro
1.3	Incentivo a atitudes e posturas necessárias durante a conversa coletiva (levantar a mão para falar, aguardar sua vez de falar, respeitar e ouvir com atenção quem estiver falando, não interromper, dentre outros)
1.4	Organização do momento de fala dos alunos para que todos que desejam possam participar
1.5	Incentivo ao posicionamento crítico dos alunos em relação a diferentes temas
1.6	Motivação a participação em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público)
1.7	Estímulo a debates e discussões em sala de aula sobre questões do cotidiano escolar, argumentando em defesa de sua opinião
2	Valorização de textos da tradição oral
2.1	Incentivo a recitação de parlendas, quadrinhas, quadras, trava-línguas, dentre outros, com melodia, ritmo e sonoridade.
2.2	Discussão sobre a importância da oralidade na transmissão de valores e conhecimentos de um povo para o outro
3	Relações entre Fala e Escrita
3.1	Incentivo a escuta e participação na leitura compartilhada de textos
3.2	Motivação a leitura expressiva com atribuição de sentidos, articulação das palavras e postura para apresentação em público
3.3	Motivação a identificação de diferenças e semelhanças entre fala e escrita

3.4	Orientação a elaboração de registros escritos para apoiar apresentações orais
3.5	Incentivo a atribuição de significados a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala (direção do olhar, gestos, movimentos de cabeça, expressão corporal, tom da voz)
4	Variação Linguística
4.1	Estímulo a identificação de fatores determinantes de registro linguístico formal e informal (ambiente, tema, contexto, grau de intimidade)
4.2	Incentivo ao respeito as variações linguísticas e formas pessoais de expressão, rejeitando o preconceito linguístico
4.3	Reflexão sobre variedades linguísticas e o emprego de linguagem adequada à situação
4.4	Conversa sobre as variações que podem existir nos usos da língua de uma região para a outra
5	Produção e compreensão de gêneros orais
5.1	Promove situações que favorecem o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros do discurso oral utilizados em diferentes situações e contextos
5.2	Mobiliza a identificação das características que constituem diferentes gêneros orais
5.3	Promove atividades de compreensão e produção de textos orais de diferentes gêneros
5.4	Planejamento de intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história